



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS EDUCACIONAIS

CHRISTIANO CORDEIRO SOARES

**COOPERAÇÃO INTERNACIONAL E REDES METAESTÁVEIS: UM ESTUDO
COMPARADO DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO PARA AS PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA PROMOVIDAS PELA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA E
PELA UNIVERSIDADE DE ROMATRE**

JOÃO PESSOA – PB

2023

CHRISTIANO CORDEIRO SOARES

**COOPERAÇÃO INTERNACIONAL E REDES METAESTÁVEIS: UM ESTUDO
COMPARADO DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO PARA AS PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA PROMOVIDAS PELA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA E
PELA UNIVERSIDADE DE ROMATRE**

Texto de defesa da tese apresentada ao
Curso de Doutorado do Programa de Pós-
Graduação em Educação, na linha de
pesquisa: Políticas Educacionais, em
cumprimento às exigências para
realização da banca.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Edineide Jezine
Mesquita Araújo

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S676c Soares, Christiano Cordeiro.

Cooperação internacional e redes metaestáveis : um estudo comparado das políticas de inclusão para as pessoas com deficiência promovidas pela Universidade Estadual da Paraíba e pela Universidade de ROMATRE / Christiano Cordeiro Soares. - João Pessoa, 2023.
224 f. : il.

Orientação: Edineide Jezine Mesquita de Araújo.
Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Educação superior - Pessoas com deficiência. 2. Políticas de inclusão. 3. Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). 4. Università Degli Studi Roma Tre (ROMATRE). 5. Colaboração internacional. I. Araújo, Edineide Jezine Mesquita de. II. Título.

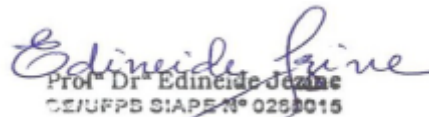
UFPB/BC

CDU 378-056.26(043)

CHRISTIANO CORDEIRO SOARES

**COOPERAÇÃO INTERNACIONAL E REDES METAESTÁVEIS: UM ESTUDO
COMPARADO DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO PARA AS PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA PROMOVIDAS PELA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA E PELA UNIVERSIDADE DE ROMATRE**

Aprovada em: 11/08/2023.



Prof.^a Dr.^a Edineide Jezine
CE/UFPB SIAPS Nº 0259015

Professora Dr.^a Edineide Jezine Mesquita Araújo
Orientadora – (UFPB/PPGE)



Professora Dr.^a Janine Marta Coelho Rodrigues

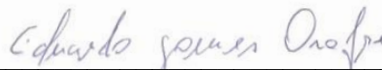
PPGE/UFPB – Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente



MUNIQUE MASSARO
Data: 17/08/2023 10:24:22-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Professora Dr.^a Munique Massaro
PPGE/UFPB – Examinadora Interna



Professor Dr. Eduardo Gomes Onofre

PPGECM/UEPB – Examinador Externo



Professora Dr.^a Rocio Valderrama Hernandez
PE/US – Examinadora Externa

**JOÃO PESSOA / PB
2023**

RESUMO

A inclusão de pessoas com deficiência na educação superior é um fenômeno que se inicia de forma tímida na segunda metade do Século XX e passa a ganhar musculatura em diversos países no Século XXI. Nesse cenário, objetivamos realizar um estudo comparado das políticas de inclusão que produzem condições de acesso e de permanência às pessoas com deficiência na educação superior adotadas na Universidade Estadual da Paraíba – UEPB e na *Università Degli Studi Roma Tre* – ROMATRE, tomando como base a Convenção Internacional das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CIDPD de 2006 e a rede SOLIDARIS. A rede SOLIDARIS se formou através de um projeto aprovado na política educacional de colaboração internacional no âmbito do programa *Erasmus Plus* da União Europeia. Parte da tese defende que as políticas de inclusão para as pessoas com deficiência só acontecem através de uma rede metaestável, isto é, com a percepção de que as políticas não acontecem de modo isolado e de que se faz necessária a construção de parcerias que se consolidem e se retroalimentem. Nessa perspectiva, temos como base o materialismo sócio-histórico-dialético e o estudo comparado, a partir das categorias teóricas: hegemonia, contradição, metaestabilidade, ecologia de saberes, externalização, estrangeiro indígena e hibridação; e das categorias empíricas: acesso e permanência, nas quais refletimos sobre o papel da cooperação educacional internacional e o caráter metaestável das relações sociais que visam assegurar direitos e políticas públicas de acesso e de permanência das pessoas com deficiência na educação superior no contexto neoliberal. Para tanto, utilizamos uma abordagem crítica analítica do fazer institucional da UEPB e da ROMATRE para as pessoas com deficiência, alicerçado pelas visitas de observação e pela análise documental dos materiais produzidos pela rede SOLIDARIS e dos *sites* oficiais das instituições brasileira e italiana. Os resultados evidenciam, entre outros aspectos, que as redes de estudos sobre as pessoas com deficiência e os tratados internacionais materializados como direito conduzem a um duplo movimento sinérgico: por um lado, esses estudos modificam as leis internas dos países em direção à inclusão educacional; por outro lado, as normas internacionais são fontes de luta para assegurar as políticas de inclusão para as pessoas com deficiência. Em relação à implementação dessas políticas públicas na educação superior da UEPB e da ROMATRE, ponderamos que mesmo registradas em documentos legais e técnicos não há garantias de que são exequíveis, compreendendo-se assim como campos de disputa que se ativam na metaestabilidade.

Palavras-chave: Políticas de inclusão. Pessoas com deficiência. UEPB. ROMATRE. Colaboração internacional.

ABSTRACT

Inclusion of people with disabilities in higher education is a phenomenon that started timidly in the second half of the 20th century, gaining strength in several countries in the 21st century. In this scenario, this research aims to develop a comparative study of the inclusion policies adopted at the Paraíba State University - UEPB and at the Università Degli Studi Roma Tre - ROMATRE, which create access and permanence conditions for people with disabilities in higher education, based on the United Nations International Convention on the Rights of Persons with Disabilities - CIDPD of 2006 and the SOLIDARIS network. The SOLIDARIS network was formed through a project approved in the educational policy of international collaboration within the framework of the European Union program, Erasmus Plus. Part of this dissertation argues that inclusion policies for people with disabilities only happen through a metastable network, that is, with the perception that policies do not happen in isolation and that it is necessary to build partnerships that consolidate and feed each other. In this scenario, socio-historical-dialectical materialism and comparative study are presented as foundations, based on the following theoretical categories: hegemony, contradiction, metastability, ecology of knowledge, externalization, indigenous foreigner and hybridization; and the empirical categories: access and permanence, in which we reflect on the role of international educational cooperation and the metastable character of social relations that aim to ensure rights and public policies of access and permanence of people with disabilities in higher education in the neoliberal context. With this objective in mind, a critical analytical approach to the institutional work of UEPB and ROMATRE for people with disabilities was used, supported by observation visits and documental analysis of the materials produced by the SOLIDARIS network and the official websites of the Brazilian and Italian institutions. The results show, among other aspects, that the networks of studies on people with disabilities and the recognition of international agreements as a right lead to a double synergistic movement: on the one hand, these studies modify the internal laws of countries towards educational inclusion; on the other hand, international standards are sources of struggle to ensure inclusion policies for people with disabilities. Regarding the implementation of these public policies at UEPB and ROMATRE, higher education institutions, it is considered that even registered in legal and technical documents there are no guarantees that they are feasible, thus understanding themselves as fields of dispute that are activated in metastability.

Keywords: Inclusion policies. Disabled people. UEPB. ROMATRE. International collaboration.

AGRADECIMENTOS

Ao meu adorado Deus... Toda honra e glória, por me consentir sabedoria para a concretização da continuidade do sonho acadêmico e pela Sua plenitude e pelo Seu amor na trajetória da minha vida.

Ao meu amantíssimo filho Vinícius, por abrilhantar meu dia, energizar-me, fazer-me esquecer momentaneamente os compromissos, lembrar-me de priorizar minha família e estar sempre disponível para brincar comigo, meu melhor amigo e meu parceiro de vida. À minha princesa e amada esposa Priscila Gouveia, pérola rara, cheia de compreensão e carinho em todos os seus atos, que me transmite amor, segurança e paz ao estar ao meu lado. Protagonista no sucesso de qualquer etapa vivida em nossa união.

À minha amada mãe Acrimédia, por ser um esplendor de superação, que mesmo marcada por um contexto adverso, seu semblante resplandece amor e disciplina, bem como valoração de princípios. Um amor inenarrável, que me encanta pela felicidade e o prazer de viver, ao sempre demonstrar que nunca é tarde para ser feliz e que me surpreende na melhor idade. Registro aqui dois momentos recentes e de muita emoção para mim, que fizeram o meu coração e o dela, este com quase 81 anos, transbordarem de alegria: calçar um tênis pela primeira vez e se formar na Universidade Aberta à Maturidade – UAMA.

Ao meu amado pai Francisco, ao qual reforço o clichê: “melhor pai do mundo!” Simples, humilde, bondoso e que não mede esforços pela felicidade de seus filhos. Igualmente vencedor, de origem humilde e infância difícil na zona rural, que em meio ao trabalho árduo tinha como brincadeiras marcantes puxar agave com uma corda e jogar “bola” com uma espécie de limão grande. O qual conseguiu terminar sua graduação e pós-graduação em Segurança do Trabalho após os 60 anos de idade. Em suma, uma pessoa fantástica.

Ao meu amado irmão Alexandre, pelos seus conselhos e suporte. Pessoa que admiro e amo muito, de caráter ilibado, responsável, excelente filho, marido, pai e irmão. Aos meus avôs Deocleciano Soares, Acrísio Cordeiro e avós Analice Soares e Antônio Cordeiro (todos *in memoriam*), embora fisicamente ausentes, sempre me deram força e participaram assiduamente da formação do meu caráter, aos quais sou imensamente grato porque não me deixaram bens materiais, uma vez que somos

oriundos de famílias simples e humildes, mas que me proporcionaram um verdadeiro legado de honradez.

Aos meus amados sogros (pais) Marinete e Antônio (*in memorian*) e irmãos adquiridos ao longo da vida: Kelly, Charlyson, Lauana, Ivanildo, Ivanilson, Toinho, Cleonildo e Gilberto. Aos meus estimados amigos da CoRI, Cláudio Simão de Lucena Neto, Maria Cezilene de Moraes e Gilberto Rodrigues (irmão citado novamente e que me ajudou frequentemente nos diálogos acerca de tese), pelo afeto e incentivo.

À irmandade da rede SOLIDARIS, pessoas bastante especiais e que contribuíram demasiadamente para esta pesquisa. De modo especialíssimo e recheado de carinho, destaco: Dolores Limón, Rocío Valderrama, Juan Guerrero, Eduardo Onofre, Gilberto Rodrigues, Cezilene Moraes, Betânia da Mata, Tereza Cartaxo, Marcelo Alves, Waldemar Neto, Meritxell Calbet, Beatriz González, Fábio Bocci, Marco Catarci, Elena Zizioli, Fernando Battista, Carolina Carvalho, Ana Paula, Joachim Lotz, Samuel Coronado, Macarena Astudillo, Bernardita Maillard, Rodolfo Rodrigo Rojas, José Miguel, Cote, Manuela Pabón, Jorge, Maria José Orive, Gabriel Asprella, Hernán Amar, Teresa De Cianni, Antonela Prezio e Danisa Riera. Aos parceiros e parceiras da expansão do Programa SOLIDARIS na UEPB: Herbert Rêgo, Alindembergue Oliveira, Amanda Vanuza, Francisco Dantas, Livânia Beltrão, Kledson Alves, Diana Sampaio, Fabíola Mônica, Aline Maman e Aline Almeida.

Ao distinto e insigne amigo e orientador do mestrado e orientador para a vida: Eduardo Gomes Onofre, por todo ensinamento, pela confiança e cooperação para minha construção pessoal, profissional e acadêmica.

Aos servidores técnicos e docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB. A todos os discentes da Turma 39 pelas partilhas e pelos maravilhosos momentos juntos, especialmente aos amigos: Renê, Larissa, Leidy, Cristiane, Alexandre, Graça, Mônica, Kamylla, Otávio e Ércules.

À minha orientadora querida, Edineide Jezine, pelos momentos de orientação, pelos profícuos diálogos, pelo aprendizado e pela contribuição para o desenvolvimento desta pesquisa. Às professoras: Janine Marta Coelho Rodrigues, Munique Massaro, Rocío Valderrama Hernandez e Betânia da Mata, pela disponibilidade em participarem da banca e pelas ricas cooperações acadêmicas.

À UEPB, íncrita instituição que tanto me orgulha!

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICO

Figura 1 – Logomarca do projeto internacional SOLIDARIS	41
Figura 2 – 1ª visita da equipe do SOLIDARIS à Itália: Escritório Universitário para Estudantes com Deficiência - ROMATRE.....	42
Figura 3 – Países que integram o projeto SOLIDARIS e sua posição geográfica nos continentes.....	44
Figura 4 – Logomarcas das IES que compõem o projeto internacional SOLIDARIS.....	44
Gráfico 1 – Número de Matrículas em Cursos de Graduação de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação – 2011-2021.....	114
Figura 5 – Rampa de acessibilidade da Central de Aulas Paulo Freire – UEPB Campina Grande.....	125
Figura 6 – Figura 6: Plataforma elevatória na CAPF – UEPB de Campina Grande.....	125
Figura 7 – Exemplo de uma das cadeiras motorizadas disponíveis para estudantes, docentes e técnicos que estudam ou trabalham na CAPF.....	126
Figura 8 – Um dos encontros de apoio à comunidade com deficiência da UEPB proporcionada pelo NAI.....	129
Figura 9 – Curso de LIBRAS ofertado pelo NAI em parceria com a CoRI.....	130
Figura 10 – Formação na ROMATRE sobre políticas de inclusão para pessoas com deficiência.....	137
Figura 11 – Plataforma elevatória para dar acessibilidade a cadeirantes na ROMATRE.....	139
Figura 12 – Porta de acesso ao palco do teatro da Casa do Estudante romana.....	140
Figura 13 – Equipamentos disponíveis à comunidade acadêmica na Casa do Estudante Romana.....	141
Figura 14 – Campainhas inteligentes instaladas nos quartos da Casa do Estudante de Roma.....	142

Figura 15 – Banheiro adaptado em um dos quartos da Casa do Estudante de Roma.....	143
Figura 16 – Pátio da Casa do Estudante de Roma – Itália.....	145
Figura 17 – Veículo adaptado da Casa do Estudante de Roma – Itália.....	146

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Glossário de terminologias – UNESCO.....	35
Quadro 2 – Países Europeus e Latino-Americanos signatários da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006.....	37
Quadro 3 – Indicadores do estudo comparativo – bases normativas da Convenção de 2006.....	39
Quadro 4 – Categorias de análise dos indicadores.....	46
Quadro 5 – Estratégias de destaque que influenciam o campo educacional trazidas pela Resolução nº 37/52 da ONU.....	61
Quadro 6 – Vertentes de legitimação universitária.....	86
Quadro 7 – Pontos importantes da Lei-quadro de assistência, integração social e direitos das pessoas com deficiência – 1992.....	99
Quadro 8 – Responsabilidades das IES perante os educandos com deficiência – PNEE 2020.....	116
Quadro 9 – Indicadores do estudo comparativo – bases normativas da Convenção de 2006.....	150

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
AME – Agenda Mundial de Educação
CAPF – Central de Aulas Paulo Freire
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
CF/88 – Constituição Federal do Brasil de 1988
CGRE – Coordenação-Geral de Relações Estudantis
CIDPD – Convenção Internacional Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CONADE – Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência
CORDE – Coordenadoria Nacional para a Integração de Pessoa Portadora de Deficiência
CRUL – Comitê Universitário Regional de Lazio
CRUI – Conferência dos Reitores das Universidades Italianas
DSA – Distúrbio Específico de Aprendizagem
DIPPEs – Diretoria de Políticas e Programas de Educação Superior
GEPEEPI – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
GEPESS – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Superior e Sociedade
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IES – Instituições de Ensino Superior
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
INFOR – Instituto Florestal do Chile
INIA – Instituto de Pesquisa Agropecuária
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LRU – Lei da Reforma Universitária
MIUR – Ministério da Educação, Universidades e Pesquisa
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODM – Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
OMS – Organização Mundial de Saúde
ONU – Organização das Nações Unidas
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PSDP – Programa para Alunos com Deficiência Física
ROMATRE – Universidade de Roma Ter
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEMESP – Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
SESU – Secretaria de Educação Superior
SISU – Sistema de Seleção Unificada
TCE – Tratado Constitutivo Europeu
UACH – Universidade Austral de Chile
UBIELEFELD – Universidade de Bielefeld
UE – União Europeia
UEPB – Universidade Estadual da Paraíba
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
ULISBOA – Universidade de Lisboa
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNTREF – Universidade Nacional de Três de Febrero
UPE – Universidade de Pernambuco
UPIAS – Union of the Physically Impaired Against Segregation
US – Universidade de Sevilha
USAL – Universidade Del Salvador

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA: ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	28
2.1 ESTUDOS COMPARADOS E O MATERIALISMO DIALÉTICO	28
2.2 AS DIMENSÕES A SEREM COMPARADAS NA CONVENÇÃO DE 2006	34
2.3 PONTO DE PARTIDA PARA A PESQUISA: A REDE SOLIDARIS	43
2.3.1 Brasil – Universidade Estadual da Paraíba – UEPB.....	46
2.3.2 Itália – Università Degli Studi Roma Tre – ROMATRE	49
3. O PANORAMA SÓCIO-HISTÓRICO DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO E DO DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA ..	52
3.1 A DÉCADA DE 1980: O DECÊNIO DE AÇÃO MUNDIAL PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	58
3.2 A DÉCADA DE 1990: O CAMINHAR DIALÓGICO PARA AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO.....	66
3.3 A NORMATIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: A CONVENÇÃO DE 2006	69
4. O CONTEXTO NEOLIBERAL E AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NAS UNIVERSIDADES ITALIANAS E BRASILEIRAS	73
4.1 EXTERNALIZAÇÃO, HIBRIDIZAÇÃO E ESTRANGEIRO INDÍGENA: INFLUÊNCIAS GLOBAIS NA EDUCAÇÃO	74
4.2 A EXIGÊNCIA NEOLIBERAL E AS INTERFERÊNCIAS NA POLÍTICA UNIVERSITÁRIA.....	76
4.3 AS REDES METAESTÁVEIS E O CAMPO UNIVERSITÁRIO	82
4.4 A TRAJETÓRIA POLÍTICO-NORMATIVA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DA ITÁLIA EM DIREÇÃO À CIDPD DE 2006 E SEUS REFLEXOS.....	95
4.4.1 O processo neoliberal nas universidades italianas e a educação inclusiva	98
4.5 O PERCURSO POLÍTICO-NORMATIVO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA RUMO À CIDPD DE 2006 E SUAS REPERCUSSÕES.....	104
5. OS DESDOBRAMENTOS DA CIDPD DE 2006 NA UEPB E NA ROMATRE .	120
5. 1 OS INDICADORES DE ACESSO E DE PERMANÊNCIA NA UEPB	121
5.1.1 Medidas legislativas/administrativas	121
5.1.2 Formas de ingresso	122
5.1.3 Formação.....	123
5.1.4 Acessibilidade.....	124

5.1.5 Serviços de apoio	127
5.1.6 Modos e meios de comunicação	129
5.1.7 Protagonismo participativo	131
5.2 OS INDICADORES DE ACESSO E DE PERMANÊNCIA NA ROMATRE.....	132
5.2.1 Medidas legislativas/administrativas	132
5.2.2 Formas de ingresso	135
5.2.3 Formação.....	136
5.2.4 Acessibilidade.....	138
5.2.5 Serviços de apoio	144
5.2.6 Modos e Meios de Comunicação.....	147
5.2.7 Protagonismo participativo	148
5.3 CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DA UEPB E DA ROMATRE E UM OLHAR COMPARATIVO METAESTÁVEL.....	149
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
REFERÊNCIAS.....	164
ANEXOS	175
ANEXO A - Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CIDPD de 2006.....	175
ANEXO B - Países da Eurásia e da América Latina signatários da Convenção das Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006.....	223

1. INTRODUÇÃO

Em face da relação do autor desta pesquisa com o presente estudo, considera-se importante destacar, de forma resumida, um pouco da trajetória dele. Primeiramente, sua ligação com pessoas com deficiência vem do ventre. A genitora deste investigador é uma pessoa com deficiência física, a qual nasceu com os pés congênitos e aos 27 anos fez uma cirurgia tardia, que a deixou em situação de paraplesia. Devido aos preconceitos familiares relacionados à deficiência, ela só pôde se casar com quase 40 anos.

O irmão dele - filho primogênito, que é considerado o presente de aniversário do início da quarta década de vida da ascendente, também nasceu com a mesma deficiência – pés congênitos. Contudo, devido aos avanços da medicina, conseguiu realizar cirurgias bem-sucedidas nos anos iniciais de vida e suavizar a percepção da herança biológica. Quando este pesquisador da presente tese nasceu, a primeira coisa que a mãe dele pediu para olhar foram os pés e, ao perceber que não tinha os pés congênitos, colocou-lhe o nome de “Christiano”, em razão da sua fé em Cristo. Nesse contexto, durante todo o seu percurso de vida, conviveu com inúmeras situações discriminatórias e limitadoras, as quais possibilitaram acompanhar mais de perto as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência – sobretudo físicas – em face da convivência familiar diária e dos obstáculos que a realidade social impõem.

Reportando-se às questões acadêmicas e aos estudos direcionados às pessoas com deficiência, cabe destacar o ano de 2015, no qual este investigador ingressa no mestrado do Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática – PPGECEM da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, instante em que envereda pela inclusão sob um outro prisma educacional. Naquele ano, passou a frequentar o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva – GEPEEPI¹ da UEPB, o qual ainda faz parte. O GEPEEPI tem como foco estudar e investigar o processo de desenvolvimento e de aprendizagem das pessoas com deficiência e as práticas inclusivas adotadas nas instituições de ensino, assim como as políticas públicas e os direitos a elas asseguradas.

Em 2016, por causa dos estudos sobre as pessoas com deficiência, resolveu realizar estágio docência nas disciplinas Educação Especial I e Educação Especial II,

¹ Coordenado pelo professor Dr. Eduardo Gomes Onofre e cadastrado junto ao CNPq (endereço para conferência: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2031273581691859).

que são ligadas ao departamento de educação da UEPB e se direcionam a tratar assuntos específicos do público-alvo da educação especial, com ênfase nas pessoas com deficiência.

Nessa proximidade com pesquisas e estudos concernentes às pessoas com deficiência, depois de entrar no GEPEEPI passou a monitorar grupos de pesquisas internacionais que envolvessem a temática. Trouxe esse sentimento também para o ambiente profissional no qual trabalha desde 2012, a Coordenadoria de Relações Internacionais – CoRI da UEPB, com o intuito de firmar parcerias de investigação. Para tanto, no segundo semestre de 2016 começou a registrar a UEPB em *websites* disponibilizados pela União europeia para encontrar parceiros experientes, que já tinham projetos em andamento e fazer contatos com representantes institucionais, com a pretensão de participar de ações multilaterais internacionais na área da inclusão das pessoas com deficiência na educação superior.

Após inserir a UEPB no radar internacional para pesquisar conjuntamente sobre a inclusão das pessoas com deficiência na educação superior, em 19 de dezembro de 2016 a instituição paraibana recebeu por e-mail um convite para construir um subprojeto a ser agrupado com outros subprojetos de algumas instituições nacionais e estrangeiras e, a partir do compilado desses projetos, submeter um projeto marco ao programa *Erasmus Plus*². O prazo para contestação do convite era muito curto e num período de entrada de recesso universitário. Contudo, diante da oportunidade de participação para pesquisa de cooperação internacional, a universidade paraibana respondeu positivamente à chamada.

A UEPB foi a última instituição a ser convidada e entrar na rede internacional que iria submeter uma proposta de inclusão à União Europeia. Para validar a participação no órgão de fomento europeu, cada instituição deveria indicar no mínimo três pessoas para ser seus representantes. Na oportunidade, foram indicados para participar o autor desta tese, o seu orientador do mestrado que, além de coordenar o GEPEEPI, também era coordenador das ações de inclusão para as pessoas com deficiência na UEPB e a então Coordenadora de Relações Internacionais da UEPB para compor a equipe de representação da instituição da Paraíba. Cabe ressaltar que

² Instituído pelo Regulamento (UE) N.º 1288/2013 do parlamento europeu e do conselho, de 11 de dezembro de 2013, que criou o Programa «Erasmus Plus»: o programa da União para o ensino, a formação, a juventude e o desporto. As ações do programa foram prorrogadas até outubro de 2021, em razão da pandemia do novo Coronavírus.

a UEPB deveria cumprir uma série de requisitos para efetivamente participar da rede de cooperação perante o *Erasmus Plus*. Dentre as condicionantes de participação, a UEPB tinha pouco tempo para atualizar e validar sua documentação no *site* do *Erasmus* e indicar um representante legal perante a União Europeia.

Perante o enorme desafio para ingressar na rede de pesquisa internacional, agravado pela escassez de prazo e pelo período adverso, não foram medidos esforços em cumprir as exigências burocráticas, de maneira articulada com a reitoria, para que a UEPB não perdesse a chance de pesquisar a inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior em parceria internacional. Dentre as medidas adotadas, o autor desta pesquisa assumiu a função de *Legal Entity Appointed Representative* (LEAR³) – Representante Legal da UEPB perante a União Europeia.

Nesse percurso, após a validação do credenciamento da UEPB na plataforma virtual europeia, a instituição paraibana passou a fazer parte da rede de pesquisa dentro da proposta *Erasmus* intitulada: “*Universidades inclusivas: Competencias clave de la comunidad universitaria para desarrollo de una ciudadanía activa – SOLIDARIS*”, que foi aprovada perante a Comissão Europeia e teve o início das ações no dia 15 de outubro de 2017. A rede SOLIDARIS reúne quatro universidades europeias: *Università di Roma Tre* – Itália; *Universidad de Sevilla* – Espanha; Universidade de Lisboa – Portugal; *Universidad de Bielefeld* – Alemanha; e seis latinoamericanas: *Universidad Del Salvador* - Argentina e *Universidad Tres de Febrero* – Argentina; *Universidad Viña del Mar* – Chile e *Universidad Austral de Chile* – Chile; Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) – Brasil e Universidade de Pernambuco (UPE) – Brasil, em um cenário de mútua cooperação.

Levando em consideração essa necessidade de uma sociedade que promova práticas inclusivas na educação superior, cabe citar que a União Europeia – UE oferece fundos para a realização de projetos colaborativos entre universidades da Europa e da América Latina. Nesse condão colaborativo, destaca-se o programa *Erasmus Plus* (2014-2020), que conta com investimentos específicos para melhorar a qualidade e reforçar a dimensão da educação superior, no intuito de promover a

³ A função LEAR, que pode ser desempenhada por qualquer membro da efetivo da universidade (preferencialmente vinculado à administração central). O LEAR é o principal responsável formalmente nomeado para gerenciar o portal da União europeia representando a organização que faz parte e, portanto, tem a responsabilidade final por todas as ações na plataforma virtual europeia. Uma vez validado e autorizado pela Comissão Europeia, o LEAR é responsável por: manter um controle geral de todos os projetos e aplicações em que a organização da qual o LEAR faz parte está envolvida, bem como gerenciar todas as informações legais e financeiras sobre a organização.

cooperação transnacional entre universidades (Comissão Europeia, 2018). A rede SOLIDARIS, aprovada nessa política de cooperação internacional do *Erasmus Plus* da União Europeia – UE, tem como finalidade melhorar a inclusão social através da colaboração entre instituições da Alemanha, Argentina, Brasil, Chile, Espanha, Itália e Portugal.

A rede SOLIDARIS se enquadra dentro do subprograma “Reforço de Capacidades da Educação Superior” de cooperação internacional, que deve ser composto por parcerias multilaterais, sobretudo, entre instituições de ensino superior⁴ (IES) de países do bloco europeu e de países de outros continentes que se configuram como parceiros elegíveis. Nessa colaboração entre nações, há a possibilidade de envolvimento de parceiros não acadêmicos, na intenção de fortalecer os laços com a sociedade e os impactos sistêmicos dos projetos, que no caso da rede SOLIDARIS conta com a INCOMA⁵.

Com um olhar amplo sobre a inclusão, a rede SOLIDARIS tem como objetivo implementar ações que possibilitem aos cidadãos adquirirem competências essenciais e necessárias para serem capazes de se adaptar, de maneira flexível, às mudanças e aos desafios impostos pela globalização, sendo essas competências-

⁴ A presente tese ao se remeter a IES aborda somente a questão da universidade, logo, não nos dedicamos ao papel não universitário do ensino superior. As instituições de educação superior, em conformidade com o Decreto brasileiro nº 5.773/06, levam em consideração sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas para credenciá-las em: faculdades, centros universitários e universidades. Essas ramificações do ensino superior são oriundas das alterações e dos ajustes na Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) de 1996 e documentos posteriores. O credenciamento originário das instituições de ensino superior é como faculdade. Para se tornar centro universitário, a instituição já credenciada deve atender requisitos como funcionamento regular, um padrão satisfatório de qualidade e corpo docente qualificado, passando assim a ter prerrogativas de autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua matriz, cursos e programas de educação superior. Reconhecemos a importância das faculdades e dos centros universitários, mas temos que ter clareza da distinção entre a universidade e o ensino superior não universitário, uma vez que as universidades se caracterizam pela indissociabilidade do tripé: ensino, pesquisa e extensão, bem como por serem instituições pluridisciplinares que formam os quadros de profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano. Além de terem um corpo docente qualificado e em regime de dedicação integral, as universidades devem primar pela produção intelectual por intermédio de estudos sistemáticos de temáticas e problemas mais relevantes, como no caso das pessoas com deficiência na educação superior, tratado no presente trabalho. Uma das críticas às instituições de ensino superior não universitárias é o alinhamento com as políticas neoliberais, uma vez que as universidades estão estruturadas em volta das funções de ensino, de pesquisa e de extensão, o que demanda um investimento maior, portanto, um fator não atrativo aos interesses privados, que visam obter um retorno lucrativo imediato.

⁵ Centro de formação e investigação sediado em Sevilha (Espanha) com ampla experiência no desenvolvimento e na coordenação de projetos de cooperação internacional financiados, sobretudo, no âmbito de programas da União Europeia (EU), especialmente no domínio da educação, formação e investigação. A atividade da INCOMA está especialmente direcionada para o desenvolvimento de projetos de inovação social, com especial enfoque na formação dirigida a grupos de risco ou com dificuldades especiais de inserção no mercado de trabalho, nomeadamente jovens, mulheres e migrantes.

chaves aquelas definidas como "que todas as pessoas precisam para sua realização e desenvolvimento pessoal, bem como para a cidadania ativa, inclusão social e emprego" (SOLIDARIS, 2021).

A partir do início da execução da rede SOLIDARIS e das visitas de observação presenciais realizadas nas Instituições de Ensino Superior – IES europeias e latino-americanas, visitas às quais começaram em 2018, tornou-se perceptível que existem diversas similitudes no que tange à maneira de como as universidades promovem a educação inclusiva. Não obstante, foram percebidas também que há divergências acerca dos procedimentos para a efetivação da inclusão educacional das pessoas com deficiência, bem como das políticas educacionais de acesso e de permanência adotadas pelas referidas IES e das suas prioridades, uma vez que a inclusão das pessoas com deficiência é apenas um recorte trabalhado pelas instituições dentro da rede SOLIDARIS.

Em razão dessas observações *in loco* e após os desdobramentos dos primeiros anos da rede SOLIDARIS, decidiu-se aprofundar os estudos com enfoque nas pessoas com deficiência na educação superior. Para tanto, este autor se candidatou ao doutorado em educação na Universidade Federal da Paraíba – UFPB e submeteu um pré-projeto com a finalidade de investigar as políticas de inclusão para as pessoas com deficiência nas universidades da Europa e da América Latina.

Posteriormente, após ser aprovado no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, o investigador desta tese foi convidado para fazer parte do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Superior e Sociedade – GEPESS da UFPB, sob a coordenação da Profa. Dra. Edineide Jezine. Diante das discussões e das pesquisas realizadas no GEPESS, percebeu-se que práticas de inclusão destinadas às pessoas com deficiência na educação superior podem surgir, de maneira incipiente, em determinada localidade e se tornarem políticas de inclusão que rompem fronteiras e são materializadas através de normativas jurídicas e administrativas. Como uma via de mão dupla, notou-se também que há orientações normativas internacionais e nacionais que, ao serem conhecidas, despertam práticas de inclusão nos mais remotos lugares.

Através dessa cooperação global, dentro das percepções de estudos sobre a área educacional na vida das pessoas com deficiência, vale acrescentar que devido às políticas educacionais assumidas em diversos países na intenção de colocar em prática normas e documentos nacionais e internacionais voltados à inclusão – a

exemplo da Declaração de Jomtien⁶ de 1990 e da Declaração de Salamanca⁷ em 1994 – houve um crescimento gradual de estudantes com deficiência acolhidos pela educação inclusiva tanto no ensino básico e secundário, quanto, progressivamente e de modo mais recente, na educação superior.

Nessa vertente de ampliação educacional, nota-se um alinhamento temporal entre a expansão da chegada de pessoas com deficiência na educação superior em diversos países e o período subsequente a suas confirmações formais da pactuação com o documento produzido na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em 13 de dezembro de 2006, em Nova Iorque.

A Convenção Internacional Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CIDPD de 2006, portanto, é considerada um dos mais relevantes instrumentos dos direitos humanos do presente século, pois atualiza a convergência de conceitos de modo global e assume o Modelo Social da Deficiência, que será apresentado no transcorrer da tese. Por seu caráter vinculativo, as diretrizes da CIDPD de 2006 estão internalizadas na maioria dos ordenamentos jurídicos do mundo, uma vez que grande parcela dos países, como o Brasil e a Itália, assumiram o compromisso de pôr em prática as normativas da citada convenção.

Como ponto central, a CIDPD de 2006 tem como objetivo a promoção, a proteção e a garantia igualitária de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais para todas as pessoas com deficiência, bem como propiciar o respeito inerente à sua dignidade. O documento proveniente dessa reunião entre países ligados à Organização das Nações Unidas – ONU menciona que as pessoas com deficiência são aquelas que apresentam deficiências físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais a longo prazo que, ao se depararem com as mais diversas barreiras, podem impedir sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais (ONU, 2006).

⁶ “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, também conhecida como “Declaração de Jomtien”, que se trata de um documento produzido a partir de uma conferência mundial ocorrida no ano de 1990, na Tailândia (UNESCO, 1990).

⁷ Foi aprovada pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a UNESCO, realizada em Salamanca, entre 7 e 10 de junho de 1994. Seu objetivo é definir a política e inspirar a ação dos governos, de organizações internacionais e nacionais de ajuda, de organizações não-governamentais e outras instituições na implementação da Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e prática em Educação Especial. A Linha de Ação baseia-se na experiência dos países participantes e também nas resoluções, recomendações e publicações do sistema das Nações Unidas e de outras organizações intergovernamentais, especialmente as Normas Uniformes sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2005, p.18)

Nessa linha de pensamento, Castelo Branco, Jezine e Nakamura (2013, p. 4) afirmam que sem os estabelecimentos desses marcos pactuados, a exemplo da CIDPD de 2006, “os direitos às diferenças e às diversidades não seriam assegurados”, considerando que os atos reivindicatórios e os movimentos organizados em favor da inclusão propulsionam outros movimentos e incentivam práticas educacionais e sociais que podem promover mudanças significativas na sociedade.

Esses movimentos sociais ancorados em normativas globais que são recepcionadas nos países e geram um impacto interessante no que diz respeito ao direito à educação. Todavia, apesar do aumento gradual do acesso dos alunos com deficiência na educação superior, Albuquerque (2022) afirma que ainda há uma grande parcela desses estudantes que esbarram nos mais variados obstáculos e não conseguem chegar à universidade ou concluir os estudos para serem inseridos no mundo do trabalho e, mesmo estando dentro da esfera de políticas de ações afirmativas, configuram-se como uma das menores parcelas de pessoas cotistas que acessam o ensino superior.

No tocante à educação, o Brasil e a Itália, assim como todos os países da América Latina e da Europa – que estão de acordo com a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - CIDPD de 2006 – comprometem-se a reconhecer o direito das pessoas com deficiência à educação. Nesse prisma, devem assegurar que seus sistemas educacionais sejam inclusivos em todos os níveis, abarcando dessa forma a educação superior.

Embora existam garantias previstas, muitas pessoas desconhecem – até as próprias pessoas com deficiência – como o direito à educação reconhecido pelos Estados Partes signatários da CIDPD de 2006 se desdobra em igualdade de oportunidades em todos os níveis no sistema educacional. Questões como: quais são essas políticas; quais são as leis que visam assegurar o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência também não são conhecidas, nem tampouco os percursos sociais que fizeram com que as pessoas com deficiência chegassem à educação superior.

Essa trajetória política de acesso e de permanência das pessoas com deficiência na educação perpassou por inúmeros movimentos históricos de luta, com destaque para: a segregação, a integração e a inclusão. Este último – a inclusão – toma forma no panorama de ofensiva neoliberal, como bandeira ideológica que visa garantir o direito à educação às pessoas com deficiência, entretanto, muita das vezes

a materialização desse direito se dá por intermédio da luta do segmento frente aos interesses do mundo capitalista.

Esse envolvimento de disputa entre o direito e a educação, que desagua nas políticas educacionais de inclusão, traz uma inquietação ao pesquisador desta tese, haja vista que em muitas das discussões acadêmicas sobre o campo da inclusão educacional, acerca das leis e dos movimentos de construção dos ordenamentos jurídicos que balizam as políticas voltadas para as pessoas com deficiência não são discutidos com o devido aprofundamento e, como agravante, tem o interesse neoliberal como pano de fundo.

Nessa ótica de exclusão, Castelo Branco, Jezine e Nakamura (2015, p. 754-755) suscitam a preocupação da efetiva educação inclusiva, ao questionarem se o simples acesso, sem nenhuma garantia de continuação dos estudos e de uma formação de qualidade, pode ser considerado como sinônimo de inclusão. As autoras também mencionam que em algumas situações inclusivas podem se constituir “mais um engodo”, pois o acesso por si só não garante a permanência num sistema que, geralmente, prioriza as pretensões capitalistas.

Sendo assim, na atual conjuntura neoliberal, os projetos políticos oriundos dos movimentos das pessoas com deficiência no tocante ao acesso e à permanência na educação superior planejados pelo Estado se configuram em políticas públicas de vigilância permanente. De acordo com Jezine e Prestes (2011), as contradições entre o ideal e o real, entre o discurso e a ação das políticas públicas ganham contornos de complexidade quando se enfatiza a esfera epistemológica das disputas hegemônicas de projetos políticos, sociais, culturais e educacionais, em razão da história e do lugar que os sujeitos se enquadram na estratificação social, como no campo de análise das pessoas com deficiência.

Indubitavelmente, para que haja a efetivação da inclusão universitária se faz necessário criar mecanismos que sobrepõem o campo teórico e normativo. Além das normativas que resguardam o acesso e a permanência dos alunos com deficiência no ambiente acadêmico, precisa haver uma mudança no sentido de conscientizar tanto a comunidade acadêmica quanto a sociedade em geral, para a necessidade de saber conviver e respeitar a diversidade, como também no intuito de criar práticas educacionais que realmente promovam a inclusão das pessoas com deficiência no corpo estudantil, técnico e docente.

Nessa linha de raciocínio, as pessoas com deficiência devem ocupar os mais variados espaços dentro da comunidade acadêmica. Ou seja, a materialização do direito à educação e do desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dessas pessoas na educação superior deve ser percebida pela presença delas na camada estudantil, no professorado, na assessoria técnica, nos cargos de direção etc. Essas iniciativas devem ser protagonizadas por diversos agentes e atores sociais, inclusive, pelas próprias instituições universitárias e pelas próprias pessoas com deficiência, com o propósito de transigir e resistir à lógica mercantilista universitária do capitalismo contemporâneo.

Ante o exposto, surgem as seguintes inquietações: A UEPB e a ROMATRE promovem políticas de inclusão voltadas para as pessoas com deficiência na educação superior em consonância com as diretrizes da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006? De que maneira é construída a materialização das políticas de acesso e de permanência na UEPB e na ROMATRE para as pessoas com deficiência em tempos de competição universitária global?

Ao esbarrar na problemática do direito à educação expresso nas normas nacionais e internacionais, que não se traduz em políticas educacionais que vão se materializar em condições de equidade entre os estudantes, grande parte das pessoas com deficiência não consegue ingressar na educação superior ou tem que abandonar os estudos acadêmicos devido à falta de políticas que garantam sua permanência durante todo o transcorrer do curso de graduação.

Consequentemente, pouquíssimas pessoas com deficiência são vistas em minha experiência prática no ambiente universitário ocupando espaços no quadro de técnicos ou de professores. Do mesmo modo, as políticas institucionais universitárias voltadas às pessoas com deficiência não alcançam de maneira equânime os técnicos e os docentes que já fazem parte da comunidade acadêmica da universidade.

Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo geral realizar um estudo comparado das políticas de inclusão que produzem condições de acesso e de permanência às pessoas com deficiência na educação superior adotadas na Universidade Estadual da Paraíba – UEPB e na *Università Degli Studi Roma Tre* – ROMATRE, tomando como base a Convenção Internacional das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CIDPD de 2006 e a rede SOLIDARIS.

Dentre os objetivos específicos, elencamos:

- ✓ Traçar o panorama sócio-histórico das políticas de inclusão e do direito à educação superior para as pessoas com deficiência que culminaram na Convenção Internacional das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CIDPD de 2006;
- ✓ Compreender, sob a luz dos estudos comparados, a construção normativa das políticas inclusivas de acesso e de permanência na educação superior direcionadas às pessoas com deficiência recepcionadas pelo Brasil e pela Itália no contexto neoliberal;
- ✓ Reconhecer práticas inclusivas direcionadas às pessoas com deficiência na educação superior provenientes da UEPB e da ROMATRE, buscando elementos comparativos entre a CIDPD de 2006 e as políticas de inclusão das dimensões de acesso e de permanência;
- ✓ Refletir sobre os desdobramentos da CIDPD de 2006 na UEPB e na ROMATRE e o caráter metaestável das relações sociais que visam assegurar políticas públicas de inclusão das pessoas com deficiência na educação superior.

Traçados os objetivos, vale frisar que o desafio inicial era fazer a comparação das políticas de inclusão para as pessoas com deficiência em todas as universidades que participam da rede SOLIDARIS. Contudo, logo se percebeu que seria um trabalho gigantesco para o período de escrita da tese e a pesquisa em tela se deteve a delinear o estudo comparado entre uma universidade latino-americana – UEPB e uma universidade europeia – ROMATRE. Dito isso, não se descarta a possibilidade de que outros estudos possam ser trabalhados e abarcar todas as IES que fazem parte da rede SOLIDARIS em perspectivas futuras.

Em consonância com o objetivo geral e visando alcançar os objetivos específicos, fundamentamos os estudos comparados nas dimensões “acesso e permanência” (categorias empíricas) das pessoas com deficiência nas universidades parceiras – UEPB e ROMATRE, a partir de indicadores que estão presentes na CIDPD de 2006: medidas legislativas/administrativas, formas de ingresso, formação, serviços de apoio, acessibilidade, meios/modos de comunicação e protagonismo participativo. Importante ressaltar que a escolha das universidades: de ROMATRE – na Europa e da UEPB – América Latina também não se deu por acaso. Dentro da rede SOLIDARIS, as duas instituições pesquisadas foram àquelas que mais evidenciaram as políticas de inclusão para as pessoas com deficiência.

Nosso realce de evidenciação para a instituição brasileira e para a instituição italiana se dá em razão da perspectiva trabalhada dentro da rede SOLIDARIS. Isso implica dizer que as outras universidades também trabalham a inclusão das pessoas com deficiência na educação superior e têm seus papéis relevantes nessa seara de inclusão. Contudo, ao demonstrar suas expertises dentro da rede, cada IES optou por um ou mais segmentos de inclusão, tais como: tecnológica, de gênero, de pessoas com vulnerabilidade socioeconômica, de imigrantes etc., que se reportavam às pessoas com deficiência de forma interdisciplinar. A Universidade Estadual da Paraíba e a Universidade de ROMATRE tiveram um enfoque maior na inclusão das pessoas com deficiência.

Com base no recorte proposto, ao se deparar com a presente tese, emergem também inquietações complementares bastante pertinentes: como comparar duas realidades de universidades tão distintas? As políticas de inclusão para as pessoas com deficiência incorporadas na ROMATRE e na UEPB no tocante ao acesso e à permanência seguem na mesma direção?

No intuito de ponderar os questionamentos que dificultam o estudo comparado da pesquisa, há de se ter em mente alguns pontos em comum a serem considerados no tocante às pessoas com deficiência na educação superior. Em primeiro lugar, a travessia de uma pessoa com deficiência que chega ao ensino superior, quer seja para trabalhar como técnico ou docente, quer seja para estudar ou usufruir de algum serviço prestado pela universidade, é marcada por vários desafios que vão estar presentes em qualquer lugar do mundo.

Ademais, extraindo as pretensões pactuadas no texto normativo da CIDPD de 2006, as universidades públicas dos países signatários por simetria se comprometem a refletir sobre quais medidas tomar para: estruturar suas atitudes legislativas e administrativas para reconhecer os direitos das pessoas com deficiência; aplicar políticas de ação afirmativa na seleção de discentes, de docentes e do pessoal administrativo; promover cursos de formação e de capacitação para melhorar a assistência e os serviços destinados às pessoas com deficiência. Para tanto, necessitam prover um ambiente acessível, no que tange à infraestrutura física, à adoção de novas tecnologias e ao apoio humano; facilitar os meios e os modos de comunicação; integrar suas práticas com o seu entorno e com a comunidade local; como também incentivar o protagonismo participativo das pessoas com deficiência.

Partindo desses pontos pactuados na CIDPD de 2006, nossa proposta de utilizar os estudos comparados como ferramenta de pesquisa não se restringe à pretensão de buscar semelhanças e diferenças entre os universos de análise, como também não se prende a micro realidades da educação superior na tentativa de construir macro conclusões, em nosso caso, políticas de inclusão para as pessoas com deficiência na educação superior. Pelo contrário, temos a consciência de que nos aproximamos de contextos históricos bastante distintos, nos quais permeiam contradições e complexidades particulares à região brasileira e à italiana, por isso nos ancoramos na comparação como um componente de renovação metodológica.

A renovação na metodologia reside no pensamento de que os estudos comparados podem seguir distintas correntes interpretativas, como afirma Silva (2019), voltados para uma defesa ideológica, que se baseia em problemas e que incorrem na procura por resultados e respostas aos anseios socioeducativos. Nesse universo, reconhecemos a teoria do materialismo dialético dentro e fora da construção dos documentos que versam sobre as políticas de inclusão para as pessoas com deficiência, bem como a importância de instituir redes humanas que promovam o real sentido da educação e que não fiquem estáveis diante dos interesses do capitalismo.

Portanto, delineado o panorama geral da tese presente neste **primeiro capítulo**: introdução, o **segundo capítulo** disserta sobre os procedimentos teóricos e metodológicos da pesquisa, ao trazer os elementos que subsidiam a opção pelos estudos comparados, bem como ao apresentar a rede SOLIDARIS, as universidades que participaram dessa ação dentro do *Erasmus* e a escolha do *lócus* da pesquisa. Nessa delimitação, evidencia-se os critérios para se ater à universidade brasileira – UEPB e à universidade italiana – ROMATRE. Ademais, elencamos os indicadores das categorias empíricas (acesso e permanência) a serem comparados com a CIDPD de 2006.

O capítulo subsequente – o **terceiro capítulo** – traça o panorama sócio-histórico das políticas de inclusão e do direito à educação superior para as pessoas com deficiência. O período discorrido nesse capítulo compreende o pós-segunda guerra mundial (devido ao aumento significativo de pessoas com deficiência e o surgimento dos primeiros documentos da Organização das Nações Unidas (ONU) para tratar especificamente desse público) até a Convenção Internacional Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CIDPD) de 2006, que foi considerado o primeiro tratado de direitos humanos deste milênio.

Na sequência, o **quarto capítulo** versa sobre o contexto neoliberal e as políticas de inclusão nas universidades. A base da teorização foi alicerçada no materialismo histórico-dialético, em diálogo com as categorias teóricas: externalização, hibridação e estrangeiro indígena, hegemonia, contradição, metaestabilidade e ecologia de saberes. O tópico aprofunda a compreensão das políticas públicas educacionais voltadas para as pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior dentro da travessia do neoliberalismo no Brasil e na Itália, situando o objeto no tempo, no espaço, nas especificidades e no geral, nas similitudes, nas divergências e nas contradições, que ocorrem tanto na base material como imaterial.

No **quinto capítulo**, reconhecemos práticas inclusivas direcionadas às pessoas com deficiência na educação superior provenientes da UEPB e da ROMATRE, buscando elementos comparativos entre a CIDPD de 2006 e as respectivas políticas de inclusão universitárias das dimensões de acesso e de permanência na análise das formações de redes metaestáveis.

Ao final, apresentamos as considerações finais da pesquisa, as referências que auxiliaram na escrita da tese e a Convenção Internacional Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CIDPD de 2006 (traduzida em português) como anexo. Esperamos, ao longo da discussão, que o estudo em tela possa contribuir para reflexões acerca das políticas de inclusão das pessoas com deficiência na educação superior, bem como possa subsidiar a formação de novas redes de pesquisas locais, regionais, nacionais e internacionais.

2. CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA: ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

A ajuda autêntica, não é demais insistir, é aquela em cuja prática os que nela se envolvem se ajudam mutuamente, crescendo juntos no esforço comum de conhecer a realidade que buscam transformar. Somente numa tal prática, em que os que ajudam e os que são ajudados se ajudam mutuamente, é que o ato de ajudar não se distorce em dominação do que ajuda sobre quem é ajudado.

Paulo Freire – Cartas a Guiné-Bissau (1978, p. 11)

2.1 ESTUDOS COMPARADOS E O MATERIALISMO DIALÉTICO

A presente investigação parte de um estudo comparado, alicerçado em duas instituições que fazem parte da atual rede SOLIDARIS – a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e a *Università Degli Studi Roma Tre* (ROMATRE), uma vez que não se pode preterir que os desafios educacionais relacionados às políticas de inclusão direcionadas às pessoas com deficiência na educação superior transpõem fronteiras e estão presentes em qualquer instituição de ensino.

Nossa pesquisa parte de uma harmonização entre a história e a comparação, no intuito de organizar uma investigação assentada em fundamentos históricos. Os estudos comparados entre a UEPB e a ROMATRE nos conduzem a buscar semelhanças e diferenças das políticas de inclusão para as pessoas com deficiência, por intermédio de processos históricos amplos, ou seja, entender a história como processo e compreendê-la como uma parcela de determinada realidade que não se constrói de maneira simples e que está em constante movimento através da ação dos atores sociais.

Todavia, como adverte Giroux (1997), a procura por semelhanças e por diferenças não resulta em considerações tidas como universais, nem tampouco as informações coletadas podem ser analisadas sem levar em conta o contexto. Aquilo que está explícito constitui apenas uma parcela da realidade, uma vez que a história da educação comparada, como modalidade historiográfica, caminha pela análise

simultânea do recorte temporal, do espaço de produção (Paraíba – Brasil, Roma – Itália) e consumo do produto, neste caso, os documentos e os movimentos que culminaram na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CIDPD de 2006 e as políticas de inclusão posteriores.

Nessa historicidade, os estudos comparados nas últimas três décadas passaram, consoante o ponto de vista de Lázaro (2018), de uma limitada visibilidade de campos acadêmicos (com uma escassa oferta de cursos universitários de graduação e pós-graduação) para uma oferta consolidada e diversificada em todos os níveis de ensino universitário no que tange à educação comparada. Ainda de acordo com Lázaro (2018), essa mesma tendência também pode ser percebida nas atividades de pesquisa de comparação educativa nas perspectivas locais, regionais, nacionais e internacionais.

No campo desse discurso, que envolve explicações de fatos e de fenômenos educacionais, não se pode deixar de levar em consideração as convicções políticas, filosóficas e econômicas do país em que está inserida a parcela social estudada, bem como não se pode comparar os movimentos e as mudanças na área da educação sem uma análise consistente do sentido histórico em que estas aconteceram.

Seguindo esse raciocínio, Popkewitz (1998) afirma que nos deparamos perante uma nova epistemologia do conhecimento, de natureza sócio-histórica, que define perspectivas de pesquisa de educação comparada baseada não somente na materialidade dos fatos educativos, como também acerca dos mercados simbólicos⁸ que os delineiam, interpretam e se encontram em um determinado espaço-temporal.

Esse cenário contextual de globalização educacional não denota, nem pode resultar no colapso definitivo dos estudos comparativos dentro de uma mesma unidade federativa. Pelo contrário, como sugere Lázaro (2018), há uma complementação entre os estudos locais e a visão global, pois são os países que constroem a Agenda Mundial de Educação (AME), contextualizando e modulando em conformidade com os fatores que de modo nacional condicionam o desenvolvimento e aplicação. Logo, esse reconhecimento amplia a relevância dos estudos

⁸ entendido como aquele que designa determinados espaços habitados por múltiplas vozes que concorrem entre si, encontramos os documentos como fontes e/ou fontes como documentos, que testemunham uma produção social dos sentidos, o que requer considerações acerca da polifonia, polissemia, contexto, concorrência discursiva e posicional, *habitus* e lugares de interlocuções (SILVA, 2016, p.214)

comparativos entre instituições situadas na América Latina e na Europa nesse contexto que envolve pessoas com deficiência.

No século XXI as discussões sobre a mundialização são cada vez mais relevantes e a partir da perspectiva crítica, os estudos comparados em educação buscam estabelecer uma análise dialética entre global e local, universal e particular, quantitativo e qualitativo, o que para Lamar e Vicentin (2018) é muito importante na compreensão da educação da América Latina [...]. Os estudos comparados, uma vez situados em contextos globais da crise do capital e da busca de novos elementos identitários, revelam o processo de internacionalização e de estratégias para se pensar em uma formação profissional prática e problematizadora da realidade (MORAES, 2020, p.1813).

Buscando-se uma análise comparativa sobre processos voltados para a educação, ancorada no materialismo histórico-dialético, cabe destacar a pretensão de não exercer um poder de controle de países considerados mais desenvolvidos em detrimento dos outros, nem tampouco apontar semelhanças e diferenças de modo hierárquico. Seguimos, portanto, o entendimento de Grau (2002) sobre o estudo comparado de políticas públicas, que as entendem como uma perspectiva de análise particular que tenta explicar as semelhanças e diferenças observadas; isto é, busca encontrar variáveis de reflexão entre políticas públicas afins.

Por causa disso há de se considerar os interesses por trás dos embasamentos técnicos e científicos dos resultados das comparações internacionais, principalmente quando está atrelada a números, ou seja, dados estatísticos. Não se pode omitir que a comparação pode se desenhar como uma potente arma para quem controla a significação do que é comparado, principalmente se fundamentada na ótica neoliberal.

Os estudos comparados funcionam como alavancas que permitem fazer saltar as resistências, não importa a que nível se situem, seja ao nível da investigação ou ao nível político. A comparação torna-se uma arma no conflito sobre a organização do ensino. Permite, sobretudo, implementar estratégias de informação novas sobre os processos educativos e trazer informações que aguçam e enfraquecem as posições dos adversários. (BOTTANI, 2001, p.75)

Percebemos o terreno movediço e obscuro que a comparação internacional pode desencadear, caso esteja obcecada por resultados e pela competição educativa: de um lado, o propósito de esculpir um modelo político para a educação e, por outro, de retirar o debate democrático que faz refletir sobre o projeto político educacional, consequentemente, que interfere diretamente nos anseios do direito à educação.

Por isso, analisamos os desafios educacionais sobre as políticas de inclusão para as pessoas com deficiência na UEPB e na ROMATRE que fazem parte da rede SOLIDARIS de maneira comparativa, isto é, com ênfase nas práticas educacionais e

na compreensão das questões educativas em seus diferentes contextos. Diferenciando-se, portanto, do modelo comparativístico⁹, predominante no século XXI.

O que encontramos aqui é uma mudança de ênfase nas comparações internacionais. O que importa são comparações de sistemas de ensino que apresentam hierarquias e classificações em desempenho e eficiência. Isso contrasta com comparações internacionais focadas em uma compreensão cultural da educação e como as tarefas e os problemas educacionais são tratados em diferentes contextos. Estamos aqui fazendo uma distinção entre análises comparativas, enfatizando qualidades educacionais e compreensão de questões educativas, e análises comparativísticas, cujo foco está em medidas de classificação e hierarquização. Embora os estudos comparativos internacionais geralmente tenham características comparativas e comparativísticas, o argumento apresentado aqui é que atualmente as análises comparativísticas são mais importantes e que, desde a década de 1990, tornou-se predominante um paradigma comparativístico. Nesse paradigma, a educação pelos números é dominante. Contudo o ponto principal é a hierarquização da educação – o que é melhor e o que é pior - de acordo com os padrões ou critérios usados (LINDBLAD, PETTERSSON e POPKEWITZ, 2020, p. 5).

Esse modelo comparativístico, em face da competição global acentuada a partir da década de 1990, intensifica-se no tocante ao crescimento e ao poder econômico das nações, e não mais às questões de disputas de território. Nessa era – que compreende o final do século XX e o início do século XXI – ativa-se também o papel estratégico comparativístico. Conforme apontam Ruiz e Acosta (2017), a atenção para a internacionalização da educação se avolumou nas últimas décadas, e, como consequência, possibilitou uma vasta abertura para atuação em atividades, projetos e perspectivas concernentes à educação comparada.

Ainda, sobre essa ótica comparativística, Dale e Robertson (2012) apontam o protagonismo de organismos internacionais na forma de representar a educação através da utilização de estatísticas na forma de indicadores (como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, a influência da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE), marcos de referência (Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – ODM e outros) e padrões mínimos, que de acordo com Ruiz e Acosta (2017) são assistidos tecnicamente por outros agentes e dialogam com os Ministérios de Educação nacionais. De modo paradoxal, a educação comparada é impelida a classificar sistemas educacionais, culturalmente

⁹ Modelo de estudos comparados com ênfase em medidas de classificação e hierarquização. Nessa perspectiva, as organizações internacionais funcionam como detentoras do conhecimento, que passam a gerar novos conhecimentos alicerçados em dados estatísticos, apresentando-se como mediadoras do intercâmbio de conhecimento e protagonistas na criação e reformulação de ideias e de programas, fabricando, dessa maneira, um instrumento particular de política do conhecimento.

variados, para serem mais comparáveis e mensuráveis, bem como tem a intenção de modificá-los e de direcioná-los de forma específica, numa espécie de “controle remoto”.

O controle que mantém certo distanciamento está pavimentado no viés ideológico, pelos quais são implementadas diversas ações. Logo, a ideologia está intrínseca à política que, no caso do domínio capitalista tem a ambição de controlar todas as áreas, inclusive a educação.

A ideologia é, em geral, considerada o principal obstáculo da consciência para a autonomia e a emancipação. Deste ponto de vista, ela torna-se sinônimo da “falsa consciência” auto-enganadora, ou até da mentira pura e simples, atrás das quais a “verdade” é oculta por sete véus, sendo o acesso a seus segredos permitido apenas a “especialistas” privilegiados que sabem como decifrar o difícil significado dos sinais reveladores, enquanto as “massas enganadas” (na complacente expressão de Adorno) são deixadas ao próprio destino, condenadas a permanecer prisioneiras da ideologia (MEZÁROS, 2014, p. 459).

Esse “controle remoto” se desvela em uma forte influência ideológica – interna e externa – e pode ser acionado de maneira interna: para atender as regulações e alcançar os lugares mais longínquos de cada país que ignora suas diferenças nacionais; ou de maneira externa, sobretudo, em países economicamente frágeis. O estudo sobre a educação comparada na América Latina trazida por Ruiz e Acosta (2017), por exemplo, revela que as instituições que internalizam o pensamento neoliberalista introduzem o discurso da comparabilidade para fins de governo mais eficiente e eficaz, que se efetiva quando as fronteiras institucionais nacionais se tornam mais porosas e rumam para uma educação transnacional.

Logo, sob esse pêndulo comparativístico categorizado por Lindblad, Pettersson e Popkewitz (2020), a educação comparada na era do controle remoto tende a não aprofundar o debate sobre a complexidade dos sistemas educativos face às diversas variáveis presentes em cada contexto educacional (muito além dos muros escolares e universitários) e se deixa seduzir por interesses das relações de poder do capitalismo globalizado.

Como consequência, esse modo de comparação coloca em xeque um dos princípios que norteia a justiça educativa: igualdade de oportunidades (um dos pilares da CIDPD de 2006), haja vista que os sistemas educacionais passaram a lidar de modo mais intenso – após a Declaração de Jomtien (1990) – com o princípio da diversidade dentro do ambiente escolar e universitário.

Por isso, a investigação acerca das políticas de inclusão para as pessoas com deficiência – que estão intrínsecas ao princípio da diversidade – sob o ângulo de uma análise comparativa do direito à educação através da materialização das práticas de inclusão e da formação de redes que não são estanques. Contudo, há de se considerar também que nenhuma nação em particular, assim como nenhum continente, possui homogeneidade cultural. Sendo assim, para Touraine (1989), pode-se dialogar sobre um modo de desenvolvimento comum em determinadas áreas entre países. A admissibilidade desse “modo de desenvolvimento” se traduz por uma combinação de racionalismo econômico e de mobilizações políticas, sociais e culturais do próprio continente (TOURAINÉ, 1989).

Como enfatiza Lázaro (2018), esses processos de educação não são uniformes pois, além de inquestionáveis semelhanças, também demonstram grandes diferenças regionais, nacionais e locais, que são necessárias conhecer e estudar. Portanto, o cruzamento de fronteiras aqui proposto se desvirtua da comparação engessada, uma vez que visa estabelecer diálogos fecundos sobre as práticas de políticas de inclusão voltadas para as pessoas com deficiência na educação superior.

[...] nos incentiva a buscar as origens das diferenças e semelhanças entre os países nos processos sociais e históricos. São estes que lhes dão significado, especialmente quando as diferenças e semelhanças são analisadas como expressão não de partes isoladas e sim de uma totalidade, de uma realidade social contraditória, cuja transformação pode se dar pela ação dos sujeitos sociais (CARVALHO, 2014, p. 137).

No tocante às ações de troca de práticas de inclusão a nível internacional, há uma necessidade de se manter um diálogo multicultural que valorize também a cultura e os valores vivenciados cotidianamente em cada um dos países envolvidos, pois o “compromisso não pode ser um ato passivo, mas *práxis* - ação e reflexão sobre a realidade – inserção nela, ele implica indubitavelmente um conhecimento da realidade” (FREIRE, 1979, p. 21). De modo inevitável, essa realidade social é contraditória no Brasil e na Itália.

Perante as contradições existentes e as particularidades de cada país, a CIDPD de 2006 se apresenta como um ponto de convergência, como uma diretriz a ser seguida para canalizar as ações que promovam dignidade às pessoas com deficiência e assegurar que os direitos nela descritos sejam cumpridos, incluindo o direito à educação. Nessa linha de raciocínio, o próximo tópico traça o percurso dos estudos comparados e traz as dimensões a serem analisadas com base na CIDPD de 2006.

2.2 AS DIMENSÕES A SEREM COMPARADAS NA CONVENÇÃO DE 2006

A própria Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – CIDPD de 2006, em seu preâmbulo, reconhece a importância da cooperação internacional para melhorar as condições de vida das pessoas com deficiência e essa ajuda mútua entre países também se descortina através dos estudos comparados.

Ademais, ainda em seu preâmbulo reconhece que a deficiência é um conceito que está em constante desenvolvimento e que resulta da interação entre as pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e infraestruturais que evitam a participação efetiva destas pessoas na sociedade em igualdade de condições com as demais. Nesse sentido, a CIDPD de 2006 traz uma série de definições, princípios e obrigações na tentativa de colocar em sintonia os Estados Partes signatários de maneira sinérgica.

Sendo assim, para se ter uma ideia de que “não deixar ninguém para trás” (lema de Jomtien, 1990) não é uma tarefa fácil na esfera educacional, de acordo com a UNESCO (2019a), a Organização Mundial da Saúde – OMS estimou em 2016¹⁰ que um bilhão de pessoas ao redor do mundo tem uma ou mais deficiências de saúde física, sensorial, intelectual ou mental, o equivalente a algo em torno de 15% da população global. Além desse percentual populacional significativo, a UNESCO apontou também que a falta de informações concretas e precisas, bem como de dados comparáveis internacionalmente, muita das vezes devido a diferentes definições e classificações de deficiência, têm dificultado demonstrar a ligação entre os termos deficiência e educação.

Somado as adversidades mencionadas pela UNESCO para se fazer estudos comparados, o estudo das pessoas com deficiência na área de educação superior também encontra obstáculos para harmonizar os conceitos trabalhados nesse campo – em países distintos – por causa das barreiras idiomáticas. Por causa disso, nesta pesquisa, adotamos as ideias terminológicas do “Manual para Garantir Inclusão e Equidade na Educação” elaborado pela UNESCO (2019), que estão presentes no quadro 1.

¹⁰ Organização Mundial da Saúde (OMS), Deficiência e Saúde, acessível em: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs352/en/>, 2016.

Quadro 1: Glossário de terminologias - UNESCO

Pessoas com Deficiência¹¹	São aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.
Diversidade	A diferença entre as pessoas, podendo estar relacionado a raça, etnia, gênero, orientação sexual, linguagem, cultura, religião, habilidade mental e física, classe e situação migratória.
Educação Convencional	A prática de educar estudantes com desafios de aprendizagem nas aulas regulares durante períodos específicos, com base em suas habilidades.
Educação Especial	Aulas ou instruções destinadas a estudantes classificados como tendo necessidades educacionais especiais
Educação Inclusiva	Processo de fortalecimento da capacidade do sistema educacional em alcançar todos os estudantes.
Equidade	Assegurar que existe uma preocupação com a justiça, de modo que a educação de todos os estudantes seja considerada de igual importância.
Igualdade de Gênero	O entendimento de que as mulheres e os homens têm condições iguais para a realização de seus direitos humanos e para contribuir e se beneficiar do desenvolvimento econômico, social, cultural e político.
Inclusão	Um processo que ajuda a superar barreiras que limitam a presença, a participação e os desempenhos dos estudantes.
Integração	Os estudantes classificados como “necessidades educacionais especiais” são colocados em ambientes educacionais tradicionais com algumas adaptações e recursos, mas na condição que eles possam se encaixar em estruturas e atitudes preexistentes assim como um ambiente inalterado.
Necessidades Educacionais Especiais	Expressão utilizada em alguns países para se referir a pessoas com deficiências que necessitam de apoio educacional adicional.
Plano de Educação Individual	Plano/programa escrito com contribuições do próprio estudante, dos pais ou responsáveis que especifica os objetivos

¹¹ A UNESCO, assim como descrito na CIDPD de 2006, reconhece que o termo “deficiência” é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

	acadêmicos do estudante e o método para obter esses objetivos.
Comunicação	Abrange as línguas, a visualização de textos, o Braille, a comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos de multimídia acessível, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizada e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, inclusive a tecnologia da informação e comunicação acessíveis.
Língua	Abrange as línguas faladas e de sinais e outras formas de comunicação não-falada.
Discriminação por motivo de deficiência	Significa qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o gozo ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável.
Adaptação razoável	Significa as modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais;
Desenho universal	Significa a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, até onde for possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico. O “desenho universal” não excluirá as ajudas técnicas para grupos específicos de pessoas com deficiência, quando necessárias.

Fonte: UNESCO, 2019. Adaptado pelo autor.

Esse quadro terminológico traz um panorama geral de termos recorrentes que estão relacionados às políticas públicas de acesso e de permanência na educação da UEPB e da ROMATRE. Tais expressões aparecem no transcorrer deste trabalho, principalmente no capítulo 5 – de modo expresso ou de maneira tácita, mas que ficam subentendidas no contexto de escrita da língua portuguesa do Brasil e que auxiliam

na compreensão de qual foi a intenção da redação para se relacionar aos outros países.

Nesse viés de políticas de inclusão fundamentadas em um documento internacional, nosso estudo pautou-se na análise comparativa ancorada nas dimensões “acesso e permanência” das pessoas com deficiência nas IES parceiras da rede SOLIDARIS – UEPB e ROMATRE, a partir dos seguintes indicadores dispostos no quadro 2:

Quadro 2: Indicadores do estudo comparativo – bases normativas da Convenção de 2006

DIMENSÕES	INDICADORES	CONVENÇÃO – 2006 (ANEXO I)
Acesso / Permanência	Medidas Legislativas/Administrativas	Art. 4, inciso 1, alíneas: a, b, c, d, e; Art. 12, incisos 1, 2, 3; Art. 24, inciso 1. Art. 32
Acesso	Formas de ingresso	Art. 24, inciso 4a e 5.
Acesso / Permanência	Formação	Art. 4, inciso 1, alínea i; Art. 24, inciso 4b.
Acesso / Permanência	Acessibilidade	Art. 4, inciso 1, alíneas: f, g; Art. 9; Art. 20; Art. 24, inciso 2, alíneas c.
Permanência	Serviços de Apoio	Art. 4, inciso 1, alíneas: f, g; Art. 19, inciso 1, alínea b; Art. 24, inciso 2, alíneas d, e; Art. 30; Art. 31.
Acesso / Permanência	Modos/Meios de Comunicação	Art. 4, inciso 1, alínea: g; Art. 24, inciso 3, alíneas: a, b, c.
Permanência	Protagonismo Participativo	Art. 4, inciso 3; Art. 24, inciso 1, alíneas: a, b, c; Art. 29, inciso 1, alínea b.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os sete indicadores que fundamentam o presente estudo comparativo se pavimentam na CIDPD de 2006, sobretudo, com base: no artigo 4º, que versa sobre as obrigações gerais dos Estados-Partes; e no artigo 24, que se destina à educação. Nesse artigo voltado para a educação, a CIDPD de 2006 da ONU tece práticas de inclusão que abrangem todos os níveis de ensino e enfatiza, em seu inciso cinco, o acesso indistinto das pessoas com deficiência ao ensino superior:

2. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:
 - a. As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência [...];
 - c. Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
 - d. As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
 - e. Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.
3. Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Para tanto, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas, inclusive:
 - a. Tornando disponível o aprendizado do Braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação de apoio e aconselhamento de pares;
 - b. Tornando disponível o aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda;
 - c. Garantindo que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.
4. A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do Braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência.
5. Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência. (ONU, 2006, p.28-29, grifos nossos)

Além do artigo supramencionado, há uma transversalidade entre os artigos espalhados no transcorrer do documento com a educação, que endossam documentos posteriores que ratificam o compromisso educacional de cada nação com a CIDPD de 2006 e se executam nas instituições de ensino superior, a exemplo das

que fazem parte da rede SOLIDARIS: UEPB e ROMATRE. Em nosso estudo comparado, as práticas são percebidas através das seguintes categorias de análise acesso e permanência, que são observadas através dos indicadores elencados no quadro 3:

Quadro 3: Indicadores de Acesso e de Permanência

Indicadores	Observações de Acesso e Permanência
Medidas Legislativas/Administrativas	Adota medidas legislativas, administrativas e de qualquer outra natureza, necessárias para a realização dos direitos reconhecidos às pessoas com deficiência.
	Leva em conta, em programas e políticas, a proteção e a promoção dos direitos humanos das pessoas com deficiência.
Formas de Ingresso	Aplica políticas de ação afirmativa na seleção de discentes, docentes e do pessoal administrativo. Emprega professores, inclusive professores com deficiência, e outros profissionais habilitados para a comunicação e o ensino da língua de sinais e/ou do Braille.
	Adota o ensino gratuito ou facilita o acesso a bolsas de estudo e a crédito educacional para pessoas com deficiência.
Formação	Promove a capacitação em relação aos direitos reconhecidos pela presente Convenção dos profissionais e equipes que trabalham com pessoas com deficiência, de forma a melhorar a prestação de assistência e serviços garantidos por esses direitos.
	Oferece disciplinas e impulsiona cursos voltados para a comunidade acadêmica sobre a temática deficiência.
Acessibilidade	Promove a inclusão de pessoas com deficiência, assumindo os princípios da acessibilidade real com adaptações físicas ao meio ambiente, adoção de novas tecnologias especializadas, apoio humano (intérpretes e facilitadores) e adaptações curriculares e metodológicas.
	Realiza ou promove a pesquisa e o desenvolvimento de produtos, serviços, equipamentos e instalações com desenho universal.
Serviços de Apoio	Acolhe, através de departamentos de bem-estar estudantil ou setor específico, queixas de discriminação, assédio, desrespeito ou violência contra pessoas com deficiência e promove o cumprimento dos seus direitos. Oferece atendimento especializado jurídico, psicológico e acadêmico aos professores, técnicos e estudantes.

	Identifica e executa estratégias para reduzir a deserção por motivos de deficiência, incluindo acompanhamento e apoio que garantam a permanência e profissionalização das pessoas com deficiência.
Meios/Modos de Comunicação	Propicia informação acessível para as pessoas com deficiência a respeito de tecnologias assistivas para locomoção e dispositivos, incluindo novas tecnologias, bem como outras formas de assistência.
	Disponibiliza o aprendizado em Braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e de mobilidade, além de facilitação de apoio e aconselhamento de pares. Disponibiliza o aprendizado da língua de sinais e a promoção da identidade linguística da comunidade surda.
Protagonismo Participativo	Envolve ativamente as pessoas com deficiência na elaboração e implementação de legislações, de políticas e em outros processos de tomadas de decisão relativos às pessoas com deficiência.
	Estabelece parcerias com organizações representativas das pessoas com deficiência.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para tanto, valemo-nos de informações contidas nos *sites* da universidade europeia ROMATRE e da latinoamericana UEPB, bem como dos materiais produzidos pela rede SOLIDARIS – que tem como representação imagética a logomarca da figura 1, com o intuito de apresentar os fazeres institucionais que se inter cruzam com as categorias de análise dos indicadores elencadas no quadro 3, as quais tomam por alicerce o estudo comparado sobre a materialização dos dispositivos contidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CIDPD) de 2006 nas universidades brasileira e italiana.

Figura 1: Logomarca do projeto internacional SOLIDARIS¹².



Fonte: SOLIDARIS, 2021.

A UEPB e a ROMATRE além de apontarem em suas missões o compromisso com as políticas de inclusão, participaram da rede SOLIDARIS dentro do *Erasmus* priorizando as ações nas políticas de inclusão das pessoas com deficiência na educação superior, fator pelo qual se tornaram as universidades comparadas na presente tese. Apesar do protagonismo da UEPB e da ROMATRE na temática das pessoas com deficiência, a rede de cooperação SOLIDARIS tratou o tema de maneira transversal, sendo assim contemplado pelas demais universidades participantes.

A partir dessa interação da rede SOLIDARIS, temos como um dos procedimentos e técnicas de pesquisa a observação participante. De acordo com Minayo (1998), a observação participante acontece por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado na pretensão de obter informações acerca da realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. Nesse campo, o observador pode modificar ou ser modificado pelo cenário no qual está inserido. Para Minayo (2001), a importância dessa técnica reside na possibilidade de captar uma gama de situações ou fenômenos que não podem ser obtidos por perguntas, haja vista que “observados diretamente na própria realidade transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real” (MINAYO, 2001, p. 60).

¹² O SOLIDARIS possuía um portal da *web* que armazenava as principais informações sobre o projeto inicial – projectosolidaris.org. Com a iminência do fim da vinculação ao ERASMUS (prevista para outubro de 2021), a *Universidad de Sevilla* – Coordenadora Geral da rede – importou o material para hospedá-lo em um *site* da própria instituição espanhola: <http://institucional.us.es/solidaris/pt/>.

Devido à nossa relação com a UEPB, a observação participante foi sistemática, em reuniões periódicas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (GEPEEPI) da UEPB e de ações articuladas para a rede SOLIDARIS. Por ser um setor estratégico, a equipe responsável pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da UEPB participou ativamente na construção das informações dos indicadores de comparação trazidos na presente tese por parte da instituição paraibana.

No que tange à observação participante na ROMATRE, além das inúmeras informações coletadas nas reuniões virtuais ocorridas entre 2018 e 2022, realizamos duas visitas presenciais à universidade italiana dentro das ações da rede SOLIDARIS. A primeira ocorreu em abril de 2018, como pode ser observada no registro da figura 2, a qual teve duração de uma semana e proporcionou compreender um pouco da forma como a Itália trabalha as políticas de inclusão, sobretudo direcionadas às pessoas com deficiência, como também conhecer diversos setores da instituição e de outros locais da província de Roma que atuam em parceria com a ROMATRE para assegurar a educação inclusiva.

Figura 2: 1ª visita da equipe do SOLIDARIS à Itália: Escritório Universitário para Estudantes com Deficiência - ROMATRE.



Fonte: Arquivo pessoal.

A segunda visita de observação à universidade italiana comparada na tese aconteceu em janeiro de 2020, a qual também teve duração de uma semana e se centrou na formação teórica e prática sobre inclusão de pessoas com deficiência na

educação superior. Foram diversas oficinas sobre metodologias aplicadas na ROMATRE para pessoas com deficiência, que envolveram métodos de ensino e de aprendizagem através da arte e cultura, por meio de músicas, encenações teatrais, danças, dentre outros. De maneira complementar, visitamos dois museus romanos nos quais recebem livros em braile, livros para pessoas surdo-cegas e outros materiais didáticos produzidos por profissionais da educação de ROMATRE e que compõem o acervo daqueles espaços públicos.

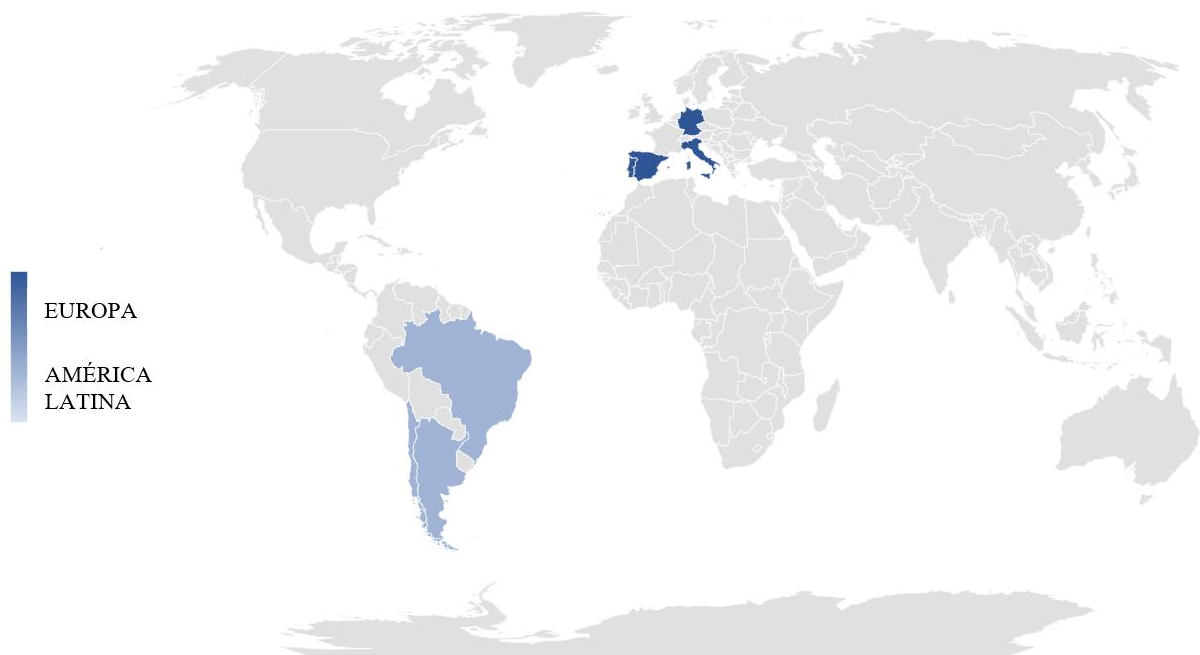
Outra técnica da coleta de informações que utilizamos foi a análise documental, sobretudo de origem primária, tais como: tratados e convenções internacionais, leis brasileiras e italianas, resoluções, decretos, portarias, editais e normativas que regem as políticas de inclusão para as pessoas com deficiência na UEPB e na ROMATRE. Contudo, também ocorreu a pesquisa a documentos secundários, tais como relatórios da própria rede SOLIDARIS, memória de atividades da UEPB e da ROMATRE, dentre outros fixados numa plataforma de arquivos e de registros *online* chamada *Teamwork*, os quais permitiram (documentos primários e secundários) a análise dos dados dos estudos comparados nesta tese.

Nessa ideia, a comparação se configura como um princípio metodológico, que perpassa pelas questões históricas, culturais e sociológicas e que projeta os contextos econômicos, políticos, normativos e educativos nas esferas: internacionais, nacionais, regionais e locais. Devido às especificidades de cada lugar, torna-se importante conhecer um pouco mais sobre as universidades comparadas nesta tese – UEPB e ROMATRE – e o universo das universidades que compõem a rede SOLIDARIS.

2.3 PONTO DE PARTIDA PARA A PESQUISA: A REDE SOLIDARIS

A rede SOLIDARIS é compreendida pelas instituições – públicas e privadas – de países que integram dois importantes blocos mundiais: o da Europa e o da América Latina. Podemos perceber, na figura 3, a proximidade geográfica dos países que a integram. Os da América Latina: Argentina, Brasil e Chile ficam na parte sul da América. Em relação aos países europeus – Alemanha, Espanha, Itália e Portugal ficam no oeste europeu, considerado pela UNESCO inseridos na “Europa Ocidental”.

Figura 3: Países que integram o projeto SOLIDARIS e sua posição geográfica nos continentes



Fonte: Elaborado pelo autor

No que concerne às instituições de educação superior, as europeias são: *Universidad de Bielefeld* – Alemanha; *Universidad de Sevilla* – Espanha; *Università di Roma Tre* – Itália; Universidade de Lisboa – Portugal. As latinoamericanas são: *Universidad Del Salvador* - Argentina e *Universidad Tres de Febrero* – Argentina; *Universidad Viña del Mar* – Chile e *Universidad Austral de Chile* – Chile; Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) – Brasil e Universidade de Pernambuco (UPE) – Brasil.

Figura 4: Logomarcas das IES que compõem o projeto internacional SOLIDARIS



Fonte: SOLIDARIS, 2021.

A rede SOLIDARIS, financiada pelo programa *Erasmus Plus (KA2 Capacity Building)*, propôs um título correlacionado com a proposta de inclusão na educação superior: “Universidades inclusivas: competências chave da comunidade universitária para o desenvolvimento de uma cidadania ativa” (tradução do título para o idioma português). O programa foi iniciado em 15 de outubro de 2017, com uma previsão de duração de 3 anos. Em razão da pandemia do Coronavírus, o programa se estendeu até o dia 15 de outubro de 2021¹³.

O objetivo geral da rede SOLIDARIS foi contribuir para a modernização e melhoria dos serviços de suporte para inclusão oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES, para estudantes, docentes e não docentes) das ferramentas que favorecem a aquisição, por parte do alunado, das competências transversais necessárias que permitem sua inclusão no contexto universitário. Para atingir tal objetivo, o consórcio SOLIDARIS elaborou um mapa com sete competências: “Autonomia, Interculturalidade, Linguagem e Comunicação, Utilização das TIC, Igualdade de Posições Sociais e de Gênero, Empreendedorismo Social e Liderança”, que serviram de bússola para guiar os processos de formação em parceria com a comunidade universitária e atuar nos entornos de cada IES em prol de uma sociedade inclusiva, participativa e sustentável.

Para efetivar as ações pretendidas pela rede SOLIDARIS, foram delineados nove módulos de trabalho (*work packages*¹⁴) para serem executados ao longo do programa, conforme o quadro 4 a seguir:

¹³ Data na qual finalizou o projeto formatado para a rede SOLIDARIS dentro do programa ERASMUS. Todavia, a parceria continuou através da criação de uma rede de cooperação internacional permanente das instituições envolvidas – a rede SOLIDARIS, a qual estava prevista entre os módulos de trabalho (*work packages*) desenhados pela rede.

¹⁴ *Work packages* são os módulos de trabalho que foram desenvolvidos ao longo da rede SOLIDARIS. A duração inicial do projeto era de 36 meses, conforme o quadro 4, por isso a duração vai de “M1” – mês 01 até “M36” – trigésimo sexto mês. Cada etapa do projeto tinha um ou mais sócios responsáveis para executar as tarefas delineadas pela gestão da rede.

Quadro 4: Cronograma de trabalho da rede SOLIDARIS

	WP	NOME DO MÓDULO DE TRABALHO	SÓCIO RESPONSÁVEL	DURAÇÃO	
PREPARAÇÃO	WP1	Mapa de competências transversais SOLIDARIS	UNIROMA3 Co-coord. UACH	M1	M6
DESENVOLVIMENTO	WP2	Ferramenta de autoavaliação de competências de los alunos	UNTREF Co-coord. USAL	M6	M13
	WP3	Programa quadro de capacitação para docentes e não docentes universitários	US Co-coord. UVM	M13	M19
	WP4	Formação em competências chave	IE-UL Co-coord. UPE	M19	M34
	WP5	Modernização dos Serviços de Apoio a Comunidade Universitária	UNIBI Co-coord. US	M6	M36
PLANO DE QUALIDADE	WP6	Avaliação & Controle de Qualidade	INCOMA	M1	M36
EXPLOTAÇÃO & DIFUSÃO	WP7	Difusão	INCOMA	M1	M36
	WP8	Sustentabilidade – Rede SOLIDARIS	UVM Co-coord. UEPB	M8	M36
GESTÃO	WP9	Gestão de projeto	US	M1	M36

Fonte: SOLIDARIS (2017).

Como visto no quadro 4 que apresenta os módulos de trabalho, também representados pelos WP's, as ações correspondentes ao desenvolvimento (WP1 ao WP5) ensejaram várias discussões acerca das políticas universitárias de inclusão desempenhadas em cada instituição integrante da rede SOLIDARIS, como também permitiram traçar estratégias de formação e de capacitação a partir das expertises e das reais demandas de cada universidade e seus entornos. Nesse ínterim da rede SOLIDARIS (2017-2022), houve uma ativa troca de saberes entre as instituições parceiras, que serviu para subsidiar os resultados da presente tese.

Com o propósito de conhecer um pouco mais sobre o universo pesquisado, apresentamos, de forma sucinta, algumas informações acerca do estado da arte da UEPB e da ROMATRE.

2.3.1 Brasil – Universidade Estadual da Paraíba – UEPB

Fundada em 1966, a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) é uma instituição pública e gratuita e se apresenta como um dos frutos da redemocratização

do Brasil. Não pela ação isolada de algum reitor ou governador, mas pelo conjunto de relações sociais que se desenharam a partir da luta contra o golpe durante a ditadura militar brasileira¹⁵, sobretudo, com as campanhas pela Anistia, “Diretas Já” e, finalmente, após o fim do governo militar (UEPB, 2022a).

Sua inspiração inicial, como Universidade Regional do Nordeste (URNe), foi o de democracia e de expectativas em relação a Campina Grande e ao Brasil. Para tanto, a empreitada consistiu na mobilização das forças políticas, por meio de sindicatos de professores e de técnicos, representações estudantis, comunidade universitária, além da classe política. Assim, na década de 1980, o projeto UEPB se concretizou como pauta política no estado da Paraíba, com a estadualização consolidada em 1987, portanto, herdeira do resultado democrático (UEPB, 2022a).

Contudo, foi a partir do início do século XXI que a UEPB começou a experimentar saltos significativos em termos de quantidade e de qualidade. Destacam-se os progressos ocorridos após 2005, que foram impulsionados pela promulgação da Autonomia da UEPB, concedida através da Lei paraibana nº 7.643/2004. A referida lei permitiu a instituição expandir o número de vagas, cursos e *campi*, como também possibilitou investimentos em políticas e programas destinados à inclusão e à permanência dos estudantes (UEPB, 2022a).

Uma medida significativa que ampliou o número de estudantes da UEPB foi a adesão ao Sistema de Seleção Unificada (SISU), o qual é gerido pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil e permite que as instituições públicas de ensino superior ofereçam vagas para candidatos participantes do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Dentre as políticas inclusivas provenientes da lei de autonomia, destacam-se: a implementação do sistema de reserva de 50% das vagas para estudantes oriundos de escolas públicas; a capacitação de docentes, técnicos e estudantes; a contratação de novos docentes e técnicos por meio de concursos públicos e o investimento na infraestrutura da instituição (UEPB, 2022a).

Nesse prisma de inclusão social, compete frisar que a UEPB tem como missão institucional a formação de cidadãos por intermédio da produção e da socialização do conhecimento, na perspectiva de cooperar para o desenvolvimento sociocultural da Região Nordeste e, de maneira particular, do estado paraibano. Vale salientar que o alcance desses objetivos está sempre em conformidade com o Plano de

¹⁵ Regime instaurado no Brasil em 1 de abril de 1964 e que durou até 15 de março de 1985.

Desenvolvimento Sustentável do Estado da Paraíba, primando pela observância aos princípios: identidade, autonomia, unidade, diversidade, qualidade e participação (UEPB, 2019).

Em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UEPB (2022-2025) publicado no final de 2022, os dados mostram que a UEPB conta com um total de 55 cursos de graduação, distribuídos em seus oito *campi*, além de cursos de pós-graduação: especializações, mestrados e doutorados. Sobre os cursos de graduação, no Campus I – em Campina Grande – são 29 cursos; no Campus II – em Lagoa Seca – é um curso; no Campus III – em Guarabira – são seis cursos; no Campus IV – em Catolé do Rocha – são quatro cursos; no Campus V – em João Pessoa – são quatro cursos; no Campus VI – em Monteiro – são quatro cursos; no Campus VII – em Patos – são 4 cursos; e, no campus VIII – em Araruna – são três cursos. A sede da Universidade Estadual da Paraíba está localizada em Campina Grande – Campus I, onde está a Reitoria e a Administração Central da UEPB, onde funcionam suas Pró-Reitorias e as principais coordenações (UEPB, 2022a).

Ainda de acordo com o PDI (2022-2025), a gestão central da instituição tem como objetivo promover uma maior integração entre as Pró-Reitorias, visando um trabalho articulado, coeso e em equipe. Com efeito, visa evitar a formação de ilhas de poder e promover a descentralização do comando, seguindo uma configuração em rede colaborativa. Esse modelo busca atender aos pilares estratégicos da instituição, que são o ensino superior público e gratuito de qualidade, o compromisso social e ambiental, e a defesa da inclusão de minorias étnicas e raciais, além de ser sensível às questões de gênero e orientação sexual.

Dentre os princípios elencados pela UEPB (2022a), cabe destacar: o princípio da inclusão social – que reconhece e valoriza as particularidades das pessoas e comunidades, levando em consideração suas diversas características étnico-raciais, de gênero, culturais, sociais e regionais. Outro princípio que merece destaque é o do impacto social – que busca aumentar o acesso à educação superior, inclusive para as pessoas com deficiência, com ênfase na integração social. Isso inclui a implementação de políticas e ações que visam apoiar a permanência dos estudantes na universidade e incentivar o sucesso acadêmico durante a formação deles.

Portanto, a visão da UEPB é ser reconhecida como uma instituição pública de excelência tanto no cenário nacional quanto internacional, destacando-se no ensino, na pesquisa e na extensão. O compromisso da UEPB é pautado pelo respeito à

diversidade, à inclusão social, à interiorização, à inovação, à democracia, à transparência, à eficácia da gestão, à qualidade de vida e ao desenvolvimento sustentável do Estado da Paraíba e do Brasil (UEPB, 2022a).

2.3.2 Itália – *Università Degli Studi Roma Tre* – ROMATRE

A Universidade de Roma Tre está localizada em Roma – Itália, configurando-se uma universidade pública italiana policêntrica, que foi fundada em 1992, com sua sede situada no bairro *Ostiense*. ROMATRE está dividida em 12 departamentos e duas escolas. Aos departamentos competem dirigir, coordenar, planejar e promover a pesquisa científica e as atividades de ensino e de formação. As escolas têm a finalidade de assegurar elevados padrões organizacionais e qualitativos, assim como garantir a melhor sustentabilidade dos cursos de formação; coordenar as linhas de planejamento didático e as propostas de ativação de modalidades específicas de oferta formativa departamental e o recrutamento de professores (ROMATRE, 2022c).

A Universidade oferta vários serviços à comunidade, incluindo iniciativas que visam à promoção da cultura da prevenção no âmbito da proteção da saúde, também através de seminários abertos ao público. Especificamente voltadas para a inclusão social, desenvolve diversas ações relativas aos setores da deficiência, da imigração e da execução criminal.

Apesar de sua jovialidade, tem uma excelente avaliação, principalmente entre as universidades mais recentes. O ensino e a pesquisa, de maneira interdisciplinar, rumam em direção a um mundo global, promovendo o enriquecimento do conhecimento; combinam a sua ação com uma de suas missões, entendida tanto como transferência de tecnologia quanto como projeção no território das atividades formativas. A dimensão internacional é considerada um aspecto estratégico para a universidade, que se identifica com os princípios e as dinâmicas de investigação e de ensino superior do espaço europeu (ROMATRE, 2022c).

A mobilidade internacional conta com 73 programas de intercâmbio, sendo o *Erasmus* o principal deles. Em relação à organização universitária, ROMATRE atualmente tem 112 cursos, 34 cursos de graduação, 54 de mestrado e 24 de doutorado. Também conta com cursos periódicos de aperfeiçoamento e atualização, além de escolas de verão, de inverno e de especialização (ROMATRE, 2023).

Além disso, ROMATRE considera a inclusão como uma de suas missões, que se desvela através de um processo complexo e articulado cujo princípio fundador é, por um lado, a remoção de obstáculos à participação e aprendizagem, por outro lado, a implementação, tanto quanto possível, dos múltiplos facilitadores necessários a alcançar uma vida universitária satisfatória e de qualidade (ROMATRE, 2022a).

No campo das políticas de inclusão ROMATRE enumera três dimensões que convergem sinergicamente. A primeira dimensão é a cultural, caracterizada por valores voltados ao reconhecimento e ao respeito às características peculiares de cada pessoa, à valorização da diversidade, à promoção do desenvolvimento individual e coletivo e ao crescimento a partir de responsabilidades compartilhadas e da empatia, que são autênticos geradores de uma atmosfera essencial para tornar o percurso de formação e de estudo significativo.

A segunda dimensão é a organizacional. Devido à crescente presença de alunas e alunos com deficiência e dificuldades específicas de aprendizagem na universidade, o público das pessoas com deficiência exige particular atenção e cuidado com as políticas (entendidas como formas organizacionais) tanto no nível macro da Universidade, tanto ao nível meso dos departamentos e programas de estudos como, finalmente, ao nível micro, das atividades didáticas, mas também institucionais dos professores individuais. Isso significa que cada componente da comunidade acadêmica é uma parte ativa de um processo, por definição em progresso, que conta com a contribuição fundamental de todos e todas (portanto, não somente pela colaboração dos funcionários no trabalho, especialistas ou responsáveis pela inclusão) - em termos de reflexões, experimentos, compartilhamento de boas práticas, etc. para que o processo inclusivo seja sustentável em sua inalienabilidade.

Por fim, a terceira dimensão é a das práticas. O processo de inclusão, de natureza complexa e sempre aberto, além de orientado para um fortalecimento sistemático, desenvolve-se em vida cotidiana graças à contribuição de professores individuais, professores de referência do departamento, dos alunos bolsistas tutores, da função pública, de cada componente da comunidade e do Delegado designado pelo(a) Reitor(a) para deficiência, dificuldades específicas de aprendizagem e apoio à inclusão. Este(a) último(a) promove e potencializa as sinergias resultantes que representam o fator crucial para que toda a comunidade acadêmica, em nível macro, meso e micro.

Portanto, as redes de cooperação formadas em ROMATRE são essenciais para contribuir, desenvolver e responder cada vez melhor não só à necessidade de professores, corpo técnico e na formação de alunos e alunas (em termos de graduação, qualidade de participação na vida acadêmica e bem-estar), mas também no tocante às demandas sociais de uma população acadêmica heterogênea e diferenciada. Essas características de perfis de "funcionamento humano" são próprias de cada pessoa, e que encontram correspondência nos valores de solidariedade, equidade e justiça social que são a base da visão e da missão da ROMATRE.

Após apresentadas as instituições a serem comparadas que compõem a origem da rede SOLIDARIS, consideramos importante demonstrar o valor da construção histórica da CIDPD de 2006. Sendo assim, o eixo condutor do método de investigação reside, em grande medida, na recuperação dos processos de construção que compreendem o fenômeno, isto é, nas suas origens e nas suas fases de desenvolvimento. Portanto, torna-se imprescindível mergulhar na historicidade e no devir histórico dos fenômenos (GAMBOA, 2007).

A busca da inteligibilidade que almejamos com nossas práticas assenta-se na reconciliação entre a história e a comparação, no esforço de organizar uma investigação baseada em fundamentos históricos, pelos referentes do método histórico. Esse método tem levado a buscar as diferenças e semelhanças do/no particular, a partir dos processos históricos amplos (compreender a história como processo), e reconstruí-las como parte de uma determinada realidade, que é sempre complexa e aberta às transformações, sob a ação dos sujeitos sociais (SILVA, 2019, p. 8).

A importância dos pressupostos dos estudos de caráter histórico, dá-se pelas especificidades de cada contexto no qual se desvelam os processos educativos. Essas particularidades de cada país podem contribuir para além de suas fronteiras, ao construir políticas de inclusão na educação superior para pessoas com deficiência que assegurem o direito à educação amparado na CIDPD de 2006.

3. O PANORAMA SÓCIO-HISTÓRICO DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO E DO DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Por outro lado, sem sequer poder negar a desesperança como algo concreto e sem desconhecer as razões históricas, econômicas e sociais que a explicam, não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica. [...] Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica, É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã.

Paulo Freire – Pedagogia da Esperança (1992, p. 5)

Uma das consequências da Segunda Guerra Mundial no cenário global foi o aumento significativo de pessoas com deficiência. Esse panorama gerou uma preocupação enorme para os países, que as consideravam como um fardo social e econômico. Por não existirem políticas públicas direcionadas para as pessoas com deficiência, as nações tomavam iniciativas ligadas à caridade. Nessa condição, a primeira vez que a Organização das Nações Unidas – ONU se reuniu para tratar especificamente das pessoas com deficiência foi em 1950, dois anos após a pactuação da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Na oportunidade, o Conselho Social – órgão secundário do Conselho Econômico e Social – intensificou alguns estudos sobre as deficiências e criou o Programa Internacional de Bem-Estar para Cegos (PORTERO, 2009).

Nos anos subsequentes ao período pós-segunda guerra mundial, a ONU se preocupou em prestar uma assistência técnica aos países no que tange ao tratamento médico para as deficiências. Em 1956, criou-se uma espécie de Avaliação do Serviço

Social Internacional (*International Social Service Review*), que se centrava apenas nas deficiências físicas e sensoriais, com um caráter assistencialista. Naquela época, as pessoas com deficiência eram tidas como agentes passivos do processo, as quais recebiam um tratamento meramente reabilitador, que se realizava através de políticas de benefício social ou de cunho fraternal adotado por cada nação.

Em matéria de educação, a Convenção Contra a Discriminação na Educação (1960) – elaborada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), foi considerada como o primeiro instrumento internacional a estabelecer elementos centrais do direito à educação juridicamente vinculativos. Em sua essência, a Convenção da UNESCO de 1960 proibiu qualquer ato discriminatório na esfera educacional e expressou o princípio da igualdade de oportunidades educacionais em seu texto, inclusive na educação superior.

O Diretor-Geral está autorizado a promover a cooperação internacional para o desenvolvimento e melhoria das instituições de ensino superior: a) Colaborar com organizações não governamentais internacionais competentes; realizado em matérias relacionadas com instituições de ensino superior, com o apoio financeiro de fundações privadas ou outras organizações que julguem convenientes; [...] Os Estados-Membros são convidados a: a) Tornar-se parte da convenção internacional e aplicar as recomendações sobre discriminação na educação adoptadas pela Conferência Geral, bem como adoptar todas as medidas legislativas ou de outro tipo que exijam a aplicação de esses instrumentos nos territórios sob sua jurisdição; a todos as mesmas oportunidades educacionais, sem distinção de raça, sexo ou qualquer condição social ou económica; aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas (1959) (UNESCO, 1961, p.18).

Apesar da definição de “discriminação” descrita no documento não se remeter explicitamente a discriminação com base na “deficiência”, mencionava garantir o direito à educação para todos, de modo especial para grupos marginalizados e vulneráveis, incluindo pessoas com deficiência (UNESCO, 2020). Posteriormente, a Convenção contra a Discriminação na Educação de 1960 foi reconhecida como a pedra angular da Agenda Educação 2030¹⁶.

Apesar da vinculação jurídica para os Estados-Partes signatários (pactuação com mais de 100 países, incluindo o Brasil) da Convenção Contra a Discriminação na Educação de 1960, e das recomendações de fomento para a cooperação

¹⁶ Para a UNESCO, a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável promete “não deixar ninguém para trás” – ao afirmar que o desenvolvimento não será sustentável se não tiver como base os direitos humanos e as liberdades fundamentais para todos. Ainda de acordo com a UNESCO, para construir sociedades mais resilientes, devemos colocar os direitos das pessoas com deficiência no centro dos esforços, para permitir que todas as mulheres e homens aproveitem ao máximo as oportunidades de realização pessoal.

internacional em prol da não discriminação e do desenvolvimento da educação, as pessoas com deficiência na década de 1960 eram vistas a partir de um modelo médico patológico ou reabilitador, que centrava os holofotes na deficiência e determinava “os limites e as capacidades” de cada pessoa pelas lentes dos profissionais da saúde. Promovendo assim, de forma indireta, discriminações nas mais diversas esferas sociais.

Do ponto de vista do modelo reabilitador, situado em meados do século XX, logo após o fim da Segunda Guerra Mundial e que predominou até os anos 80, as dificuldades sociais enfrentadas pelas pessoas com deficiência eram entendidas a partir da patologia individual da pessoa, sendo considerada a principal e a única maneira de intervenção voltada à reabilitação (física, psíquica ou sensorial) realizada pelos profissionais das áreas consideradas relevantes, como a medicina (Díaz Velázquez, 2009). Com a pretensão de “normalizar” as pessoas com deficiência, que desvirtuavam do “padrão de normalidade”, o seu sucesso se revelava na quantidade de competências e de capacidades que conseguissem adquirir durante o seu período de reabilitação (ROMAÑACH, 2009).

A ciência, nesse período da segunda metade do século XX, passou a ganhar destaque por poder proporcionar uma maior probabilidade de sobrevivência e de qualidade de vida, desse modo, a educação especial “separada” – de maneira segregada – torna-se fundamental no decorrer da recuperação ou da reabilitação (Palacios, 2008). No entanto, as pessoas com deficiência e suas habilidades ainda eram subestimadas para serem consideradas válidas ou capazes. A herança advinda de séculos anteriores ainda preponderava, pois era o profissional terapêutico ou médico encarregado de decidir, opinar e nortear o destino da pessoa com deficiência, determinando seus direitos e suas escolhas.

Todavia, a necessidade de contrapor esse modelo médico determinista, que apresentava diversas lacunas e omissões no tocante à participação autônoma das pessoas com deficiência, surge um movimento precursor – em meados da década de 1960 – que se direcionava para a construção de um Modelo Social: “O Movimento de Vida Independente”, que abrange a ideia de láñez (2010, p.125), de que “não se pode conceber as pessoas com deficiência como problemas, mas o que existem são práticas incapacitantes”.

Na concepção de Barnes (2012), a luta por direitos e por políticas direcionadas às pessoas com deficiência originou-se nos Estados Unidos, com uma forte campanha

pelos direitos civis das pessoas com deficiência, pela desmedicalização e pela desinstitucionalização, dando origem ao “Movimento de Vida Independente”, que depois ganhou musculatura no mundo ocidental. A longa tradição americana de campanhas políticas baseadas nos direitos civis, articulada com outras ações, como a luta pelos direitos civis dos negros, ações políticas de massa e a radicalização de jovens com deficiência, instigaram o “*Movement for Independent Living*”, posteriormente chamado de “*Social Disability Movement*”. Esse movimento lutava por oportunidades para as pessoas com deficiência, confrontando ao domínio profissional, à escassez e à burocracia da prestação de serviços sociais (PALACIOS, 2008).

O ambiente universitário foi um dos espaços de resistência que encabeçou esse e diversos outros movimentos em prol dos direitos e de políticas voltadas às pessoas com deficiência. De forma originária, quando o estudante Ed Roberts¹⁷ começou o curso de Ciência Política na Universidade de Berkeley – Califórnia, por levantar a bandeira em defesa das pessoas com deficiência de maneira paritária na universidade. Devido às cooperações interuniversitárias, a convivência entre Ed Robert e sua conselheira estudantil Jean Wirth, desencadeou fortes laços em prol da luta pelas pessoas com deficiência e, na década de 1970, criaram o Programa para Alunos com Deficiência Física (PSDP) na Universidade de Chicago.

A finalidade principal do PSDP era erradicar a evasão escolar dos alunos com deficiência, mas a sua característica mais notável era que o programa deveria ser realizado por pessoas com deficiência. com base em suas próprias experiências para poder erradicar as barreiras. A iniciativa se espalhou e deu origem a um novo escritório no *campus* de Berkeley, denominado *The Rolling Quad*, o qual era equipado com uma rampa de acesso (BARNES, 2012; MOSCOSO, 2011; PALACIOS, 2008).

Como visto, por intermédio de iniciativas próprias, os incipientes movimentos de pessoas com deficiência resultaram numa atenção maior para as suas causas e para abranger outros tipos de deficiências. Nos anos finais da década de 1960 e na década posterior, houve uma reorientação das políticas públicas até então adotadas para que diversos países da Europa e da América Latina passassem a garantir direitos

¹⁷ Estudante que combinou suas aulas com outras metodologias (telefonemas, cartas, etc.), a fim de completar seus estudos. Durante sua estadia universitária e por causa de necessidades derivadas de sua deficiência, foi alojado em uma enfermaria da universidade. Com seu exemplo, de ter conseguido ingressar na universidade, Ed Roberts incentivou a entrada de outros colegas deficientes na instituição da Califórnia que, nos anos seguintes, reivindicaram que poderiam viver em casas ou edifícios adaptados, como seus pares (SHAPIRO, 1994).

negligenciados para determinadas deficiências, que foi recepcionada, dentre outras nações, pelo Brasil e pela Itália. Intensificou-se a cooperação entre programas, agências e organizações e, consoante os movimentos sociais da época, a ONU passou a sugerir aos países que buscassem proceder a integração social das pessoas com deficiência.

No final do ano de 1969, esse avanço se formalizou na “Declaração Sobre o Progresso e Desenvolvimento no Social¹⁸”, ao fazer, em seu artigo 11, referências expressas sobre a proteção de direitos às pessoas “física ou mentalmente desfavorecidas”. No mesmo documento, no artigo 19, canalizou a oferta de serviços de educação, entre outros, às pessoas com deficiência física ou mental para que pudessem “ser úteis” à sociedade, bem como para que não sofressem atos discriminatórios em razão de suas deficiências.

A década de 1970 foi marcada pelo reconhecimento das pessoas com deficiência como sujeitos de direitos. Duas declarações da ONU pretendiam orientar as ações internacionais sobre a matéria deficiência. No ano de 1971, a “Declaração de Direitos do Deficiente Mental”, caracterizando-se como a primeira instrução normativa da ONU específica para as pessoas com deficiência intelectual. Posteriormente, em 1975, a “Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes¹⁹” foi proclamada, que ampliou o escopo subjetivo a todas as pessoas com deficiência. No entanto, ambas as declarações, além de não terem poder vinculativo, adotaram a abordagem particular do momento, em que a prevenção e a reabilitação eram os aspectos fundamentais na regulação da deficiência (PORTERO, 2009).

Com efeito, os instrumentos de direitos humanos naquela época reconheciam que todos tinham direito à educação, e as declarações de 1971 e 1975, que traziam regras específicas sobre deficiência, apontavam que as pessoas com deficiência também poderiam desfrutar desse direito. Desse modo, a maioria dos Estados-Partes adotou o sistema de educação especial “separada” para acolher as pessoas com deficiência. Por sua vez, esses sistemas foram implementados sob a alegação de dar atenção especial para diferentes grupos de alunos, a partir de um discurso que

¹⁸ Proclamada pela Assembleia Geral da ONU em sua resolução 2542 (XXIV), dezembro de 1969.

¹⁹ “O termo ‘pessoas deficientes’ refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais” (ONU, 1975, p. 1).

afirmava criar condições ideais para separá-los e excluí-los da sociedade (Barton e Armstrong, 2001).

Anos mais tarde, um dos autores mais reconhecidos do modelo social foi o ativista Mike Oliver²⁰, fortemente influenciado pelos princípios fundamentais defendidos pela “*Union of the Physically Impaired Against Segregation*” (UPIAS, 1976) e considerado um dos idealizadores do “Movimento Social da Deficiência”. Movimento este que visava melhorar a qualidade de vida das pessoas com deficiência através da igualdade de oportunidades e de direitos (ARNAU, 2003).

Para Mike Oliver (1986), o modelo da educação especial segregada falhou com as pessoas com deficiência, que além de não as formar como cidadãos capazes de exercer seus direitos e assumir suas responsabilidades, também as excluíram tanto do processo educacional quanto da integração na vida social. Nesse olhar crítico, Despouy²¹ (1993), classificou a educação especial “separada” como uma forma de segregação oficial.

Por outro lado, há de se observar um crescimento expressivo pela educação especial, associado ao alto custo dos programas paralelos especializados. Logo, a integração surge como um movimento conveniente e mais viável economicamente, que passa a ser cada vez mais incorporado nas discussões políticas globais, sobretudo, no contexto de crise econômica mundial vivenciada no final da década de 1970 e no início da década de 1980, que propiciou a aglutinação de interesses neoliberais, da classe política e de pessoas com deficiência em direção à integração deste público nos serviços sociais regulares, destacando-se a área educacional.

²⁰ Uma figura importante no movimento britânico de deficiência, que uniu suas alas ativista e acadêmica e popularizou o conceito de modelo social de deficiência. Ele se tornou o primeiro professor britânico de estudos sobre deficiência. O modelo social havia sido desenvolvido em meados da década de 1970 pelo Sindicato dos Deficientes Físicos Contra a Segregação, formado a partir de uma carta ao jornal *The Guardian*, em 1972. Mas foi o livro de Oliver de 1983, *Social Work With Disabled People*, que o catapultou para o pensamento que influenciou boa parte do mundo. Outro de seus livros, *The Politics of Disablement* (1990), estabeleceu os estudos sobre deficiência como uma disciplina acadêmica. (THE GUARDIAN, 2019) <https://www.theguardian.com/society/2019/mar/19/mike-oliver-obituary>

²¹ Relator Especial da Subcomissão de Prevenção da Discriminação e Proteção de Minorias, Leandro Despouy, “Direitos humanos e Pessoas com Deficiências”, 1993 (publicação das Nações Unidas, nº S.92.XIV.4).

3.1 A DÉCADA DE 1980: O DECÊNIO DE AÇÃO MUNDIAL PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

No caminhar em prol da integração das pessoas com deficiência, por meio de sua Resolução 31/123²², em 1981, a Assembleia Geral da ONU proclamou o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, com a finalidade de dar maior visibilidade a esse público e integrá-lo de maneira mais participativa na vida social. A proclamação de um ano na esfera global, além de conseguir uma maior conscientização social, estabeleceu um ponto de partida para a elaboração de planos internacionais, regionais e nacionais destinados à prevenção, à reabilitação e à igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência (PORTERO, 2009).

No final do ano de 1981, foi realizada a “Conferência Mundial sobre as Ações e Estratégias para a Educação, Prevenção e, organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a UNESCO e realizada em Torremolinos, Málaga – Espanha. O evento culminou na Declaração de *Sundberg*²³, que pretendia ser o instrumento a orientar as políticas e as ações dos Estados e das organizações internacionais no campo da educação, sobretudo, no que tange à integração das pessoas com deficiência.

A Declaração de *Sundberg* trouxe importantes diretrizes para um novo olhar para as pessoas com deficiência. O seu artigo terceiro, por exemplo, exigiu que os governos e as organizações internacionais proporcionassem às pessoas com deficiência a possibilidade de demonstrar seu potencial criativo, artístico e intelectual, não apenas para benefício próprio, mas também para o enriquecimento da comunidade em que viviam. Até o entanto, a produtividade das pessoas com deficiência era considerada inexistente, por serem vistas como meras destinatárias de assistência e de benefícios. Anos mais tarde, esse exitoso avanço seria chamado de “valorização da diferença” (PORTERO, 2009).

Estabelece-se, portanto, um marco na Declaração de *Sundberg* (1981), uma vez que os representantes das nações estavam reconhecendo o papel construtivo das pessoas com deficiência e sua capacidade de contribuir para a sociedade, fator que

²² “Em sua trigésima sessão, de 16 de dezembro de 1976, a Assembleia Geral das Nações Unidas, pela Resolução nº 31/123, proclamou, oficialmente, o ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes” (ONU, 1981, p. 6).

²³ Em memória de *Nils-Ivar Sundberg*, responsável pelo Programa de Educação Especial da UNESCO de 1968 a 1981. (UNESCO, 1981, p. 5)

influenciou outros dois documentos importantes em 1982. No final do ano subsequente – em 03 de dezembro²⁴ de 1982 – a ONU estabeleceu o “Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes”, através da Resolução nº 37/52 e, na mesma data, declarou o “Decênio Mundial das Nações Unidas para as Pessoas Deficientes”, por meio da Resolução nº 37/53.

O “Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes” objetivou proporcionar “igualdade” e “participação plena” das pessoas com deficiência. Em outras palavras, promover oportunidades iguais e uma participação equitativa na melhoria das condições de vida provenientes do desenvolvimento social e econômico. Na Resolução nº 37/52 de 1982 em questão, a ONU tratou de evidenciar a urgência dos países em colocar os princípios citados em prática, bem como as diferenças entre os países “desenvolvidos e em desenvolvimento²⁵”.

É necessário salientar de modo especial os problemas das deficiências nos países em desenvolvimento. Nada menos de 80 por cento do total das pessoas deficientes vivem em zonas rurais isoladas nos referidos países. Em alguns deles, a proporção de pessoas deficientes é calculada em até 20% e, se incluirmos famílias e parentes, os efeitos negativos da deficiência podem afetar 50% do total da população. O problema se agrava devido ao fato de que, de maneira geral, as pessoas deficientes, habitualmente, são extremamente carentes, vivendo frequentemente, em zonas nas quais os serviços médicos e afins são escassos ou totalmente inexistentes e onde as deficiências não são, nem poderiam ser detectadas a tempo. Quando as pessoas recebem os cuidados médicos necessários, se chegam a recebê-los, a deficiência já pode ter se tornado irreversível. Em muitos países, não há recursos suficientes para se detectar e impedir a instalação de deficiências, nem para atender às necessidades de serviços de reabilitação e de apoio para a população atingida. Não há um número suficiente de pessoal qualificado e faltam pesquisas sobre novas estratégias e abordagens mais eficazes para a reabilitação e a criação de aparelhos e equipamentos para as pessoas deficientes. Nos países em desenvolvimento, além disso, o problema das pessoas deficientes vê-se agravado pela explosão demográfica que aumenta inexoravelmente o seu número, tanto em termos relativos quanto absolutos. É, pois, urgentíssimo, como primeira prioridade, que se ajude esses países a desenvolverem políticas demográficas para prevenir um aumento da população portadora de deficiências e para reabilitar e facilitar o acesso aos serviços àqueles que já tenham deficiência (ONU, 1982, p. 8).

²⁴ Em 1992, a data (03 de dezembro) foi instituída pela ONU como o “Dia Internacional da Pessoa com Deficiência”, em comemoração ao término do “Decênio Mundial das Nações Unidas para as Pessoas Deficientes” (1983-1992). Notadamente, as Resoluções n37/52 e 37/53 foram documentos bastante significativos e que marcaram época na luta por direitos para as pessoas com deficiência.

²⁵ A ONU desenvolveu o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, um índice formado por vários parâmetros (educação, saúde, etc.), para classificar os países em “desenvolvidos” e “em desenvolvimento”. Porém, não há um consenso sobre esses conceitos. Contudo, na década da Resolução 37/53 de 1980, cabe frisar que os países da rede SOLIDARIS: Argentina, Brasil e Chile (América Latina) eram considerados “em desenvolvimento”; Alemanha (Occidental), Espanha, Itália e Portugal (Europa) eram considerados “desenvolvidos”.

Para substantiar o programa de ações de 1982, a ONU frisou – de maneira contundente – a associação entre pobreza e deficiência, inclusive na via inversa (pessoas com deficiência rumo à pobreza). Além disso, corroborou que a concentração de pessoas com deficiência se acentuava em países considerados “menos desenvolvidos”, a exemplo dos que pertencem à América Latina. Nessa lógica, apontou o modo de vida invisível dessas pessoas, as quais não têm acesso ao básico, uma vez que a maioria se encontra isolada em regiões rurais e de difícil acesso.

Era nesse cenário de invisibilidade que a educação estava contida. Na mesma Resolução nº 37/52 de 1982, a ONU afirmou que as pessoas com deficiência não tinham direito à educação como as pessoas sem deficiência, bem como ressaltou que a situação poderia variar drasticamente de acordo com o país analisado.

A situação varia consideravelmente de acordo com os países; em alguns deles, as pessoas deficientes podem atingir um nível elevado de instrução; em outros, suas possibilidades são limitadas ou inexistentes. O estágio atual dos conhecimentos registra uma grande amplitude no que diz respeito às capacidades potenciais das pessoas deficientes. Além disso, frequentemente não existe legislação que trate de suas necessidades e da falta de pessoal docente e de instalações. Na maioria dos países, as pessoas deficientes ainda não dispõem de serviços de educação para as diferentes fases da vida. No campo da educação especial, tem-se conseguido progressos significativos e inovações importantes nas técnicas pedagógicas, havendo ainda muita coisa que pode ser feita em prol da educação das pessoas deficientes. Porém, na maioria das vezes, os progressos limitam-se somente a um número muito reduzido de países ou a alguns centros urbanos. (ONU, 1982, p.11).

Percebe-se que nas décadas finais do século XX existia uma preocupação, sobretudo, socioeconômica dos países “em desenvolvimento”, ao considerar que a situação das pessoas com deficiência estaria diretamente ligada ao desenvolvimento a nível nacional, logo, a solução dos problemas desse público residia – em grande medida – na criação de condições internacionais apropriadas para o avanço econômico e social dessas nações. Para tanto, as políticas educacionais englobavam essas atuações estratégicas para a “integração” das pessoas com deficiência na sociedade.

Logo, a Resolução nº 37/52 de 1982 elencou uma série de medidas necessárias para aplicar e executar o Programa de Ação Mundial, dentre elas, promover a educação pública com a finalidade de alcançar uma ampla compreensão sobre as questões-chaves abordadas no documento.

Quadro 5: Estratégias de destaque que influenciam o campo educacional trazidas pela Resolução nº 37/52 da ONU

Participação das pessoas com deficiência na tomada de decisões	Os Estados-Membros devem aumentar a sua assistência às organizações de pessoas com deficiência e ajudá-las a organizar e coordenar a representação dos interesses e preocupações das pessoas com deficiência; Os Estados-Membros devem procurar e encorajar ativamente, e por todos os meios possíveis, o desenvolvimento de organizações que representem os deficientes ou por eles constituídas.
Legislação	Os Estados-Membros devem assumir a responsabilidade de oferecer às pessoas com deficiência oportunidades iguais às dos outros cidadãos; Na formulação das leis nacionais de direitos humanos, e no que diz respeito aos comitês nacionais ou órgãos de coordenação nacionais semelhantes que lidam com questões de deficiência, deve-se prestar atenção especial às condições que podem prejudicar a capacidade das pessoas com deficiência de agir. garantido aos seus concidadãos. Os Estados membros devem prestar atenção a certos direitos, como o direito à educação, ao trabalho, à seguridade social e à proteção contra tratamentos desumanos ou degradantes, e examinar esses direitos sob a perspectiva dos deficientes.
Meio físico	Os Estados-Membros devem esforçar-se por tornar o ambiente físico acessível a todos, incluindo as pessoas com vários tipos de deficiência, tendo em vista a peculiaridade de cada deficiência. Os Estados Membros devem adotar uma política que leve em consideração as questões de acessibilidade no planejamento dos assentamentos humanos, incluindo programas nas áreas rurais dos países em desenvolvimento. Os Estados-Membros são aconselhados a adotar políticas que garantam às pessoas com deficiência o acesso a todos os novos edifícios e instalações públicas, habitação pública e sistemas de transporte público. Além disso, devem ser adotadas medidas para estimular o acesso aos edifícios, instalações, habitações e transportes públicos existentes, sempre que possível, nomeadamente aproveitando as renovações. Vida independente. Os Estados-Membros devem encorajar a prestação de serviços de apoio para permitir que as pessoas com deficiência vivam na comunidade com a maior independência possível. Isso garantirá que as pessoas com deficiência tenham a oportunidade de organizar e administrar esses serviços por conta própria, como agora é feito em alguns países.

Educação e Formação	Os Estados-membros devem adotar políticas que reconheçam os direitos das pessoas com deficiência à igualdade de oportunidades educacionais com as dos demais. A educação das pessoas com deficiência deve, tanto quanto possível, ocorrer dentro do sistema escolar geral. Se, por alguma razão, as instalações do sistema escolar geral são inadequadas para algumas crianças com deficiência, então a educação pode ser fornecida a essas crianças por períodos apropriados em instalações especiais. A qualidade desta educação especial deve ser igual e estreitamente ligada ao sistema escolar geral. A responsabilidade por sua educação deve caber às autoridades educacionais, e as leis relativas à educação obrigatória devem incluir crianças de todos os níveis de deficiência, incluindo as com deficiências mais graves. O envolvimento dos pais em todos os níveis do processo educacional é essencial. Os pais devem receber o apoio necessário para proporcionar à criança com deficiência um ambiente familiar o mais normal possível. É necessário treinar pessoal para colaborar com os pais de crianças com deficiência. Quando as instalações e serviços dos cursos regulares de educação de adultos não forem adequados para atender às necessidades de algumas pessoas com deficiência, podem ser necessários cursos especiais ou centros de treinamento até que os programas regulares sejam modificados. <u>Os Estados-Membros devem oferecer às pessoas com deficiência oportunidades de prosseguir os seus estudos universitários.</u>
Formação de pessoal	A formação especial de professores é um campo dinâmico e, sempre que possível, deve ocorrer no país onde a educação será empregada ou, pelo menos, em locais onde o ambiente cultural e o grau de desenvolvimento não sejam muito diferentes. A integração bem-sucedida requer o estabelecimento de programas apropriados de capacitação de professores, tanto para professores regulares como especiais. Esses programas devem refletir o conceito de educação integrada. Na capacitação de professores especiais é importante abranger o maior número possível de deficiências, visto que em muitos países em desenvolvimento o professor especial assumirá o papel de uma equipe multidisciplinar. Deve-se notar que um grau de preparação elevado nem sempre é necessário ou desejável e que a grande maioria do pessoal possui estudos de nível intermediário ou inferior.
Informação e Educação pública	Os Estados-Membros devem encorajar um amplo programa de informação pública sobre os direitos, contribuições e necessidades não atendidas das pessoas com deficiência, alcançando todas as partes interessadas e o

	público em geral. A este respeito, deve ser dada especial importância à mudança de atitudes. As diretrizes devem ser formuladas, em consulta com as organizações de pessoas com deficiência, para encorajar a mídia a fornecer uma imagem abrangente e precisa, bem como uma representação e reportagem equânime, sobre as deficiências e pessoas com deficiência no rádio, televisão, cinema, fotografia e ou palavra impressa. Um elemento-chave dessas diretrizes seria que as pessoas com deficiência pudessem apresentar seus problemas ao público por conta própria e sugerir maneiras de resolvê-los. A inclusão de informações sobre a realidade da deficiência nos currículos de formação de jornalistas deve ser incentivada. É responsabilidade do poder público adequar suas informações para que cheguem a todos, inclusive as pessoas com deficiência. Isso se aplica não apenas às informações mencionadas acima, mas também às relativas aos direitos e obrigações cívicas. Um programa de informação ao público deve ser elaborado de forma que as informações mais relevantes cheguem a todas as camadas apropriadas da população. Além da mídia comum e outros canais normais de comunicação, deve-se prestar atenção ao seguinte: a) Elaboração de materiais especiais destinados a informar as pessoas com deficiência e seus familiares sobre seus direitos e os benefícios e serviços de que dispõem, bem como as medidas a serem tomadas para corrigir deficiências e abusos do sistema. Esses materiais devem ser oferecidos de forma que possam ser usados e compreendidos por pessoas com deficiência visual e auditiva ou outros tipos de dificuldades de comunicação.
Ações Internacionais: Direitos Humanos	Ao considerar a situação jurídica das pessoas com deficiência no que diz respeito aos direitos humanos, deve ser dada prioridade ao uso de convênios e outros instrumentos das Nações Unidas, bem como de outras organizações internacionais, dentro do sistema das Nações Unidas, que protegem os direitos de todas as pessoas. Este princípio é compatível com o tema do Ano Internacional da Pessoa com Deficiência - "Plena participação e igualdade". A Comissão de Direitos Humanos deve continuar a estudar métodos para alcançar a cooperação internacional com vistas à aplicação dos direitos básicos internacionalmente reconhecidos a todos, incluindo os deficientes.
Ações Internacionais: Pesquisa	Diante do escasso conhecimento da localização da pessoa com deficiência nas diferentes culturas, o que por sua vez determina certas atitudes e normas de conduta, é necessário iniciar estudos sobre os aspectos socioculturais vinculados à deficiência. Isso permitirá uma melhor

	compreensão das relações entre os deficientes e os não deficientes em diferentes culturas. Os resultados de tais estudos permitirão propor abordagens adequadas às realidades do meio ambiente humano. Além disso, devem ser envidados esforços no sentido de desenvolver indicadores sociais relacionados com a educação das pessoas com deficiência, de forma a que os respectivos problemas sejam analisados e os programas sejam devidamente planejados.
Ações Internacionais: Controle e Avaliação	É essencial que seja feita uma avaliação regular da situação em relação às pessoas com deficiência e que seja estabelecido um padrão de análise dos eventos. O tema do Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, “Plena participação e igualdade”, sugere os principais critérios de avaliação do Programa de Ação Global. O monitoramento e a avaliação devem ser realizados periodicamente, tanto em nível internacional e regional quanto em nível nacional. Os indicadores de avaliação devem ser escolhidos pelo Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais Internacionais das Nações Unidas, em consulta com os Estados Membros, agências competentes das Nações Unidas e outras organizações; O sistema das Nações Unidas deve realizar uma avaliação periódica e analítica do progresso feito na implementação do Programa de Ação Global e, para esse fim, selecionar os indicadores de avaliação apropriados em consulta com os Estados Membros.

Fonte: ONU, 1982. Elaborado pelo autor.

Como visto no quadro 5, a Resolução 37/52 de 1982 da ONU trouxe um olhar a longo prazo para as pessoas com deficiência, que foi ratificado no mesmo dia pela Resolução 37/53 (Decênio para as pessoas com deficiência: 1983-1992). Nessa ótica, evidenciou o protagonismo participativo, a equidade nas legislações, a acessibilidade infraestrutural, a formação de pessoal, a disseminação da informação pública, bem como diversas medidas na área educacional.

No que concerne à educação, cabe salientar que o Programa de Ação Mundial frisou que os Estados Partes deveriam propiciar oportunidades para que as pessoas com deficiência não apenas chegassem ao ensino universitário, como também prosseguissem seus estudos, portanto, uma política de inclusão diferenciada em relação à educação superior (acesso e permanência). Além disso, intensificou-se os estudos internacionais sobre os aspectos socioculturais vinculados à deficiência, com o intuito de traçar um panorama social que se desencadeasse em indicadores para

auxiliar e desenvolver ações direcionadas às pessoas com deficiência, os quais seriam avaliados periodicamente.

Nesse cenário, os documentos elaborados na década de 1980 (*Sundberg*, Resoluções nº 37/52 e nº 37/53 da ONU) – e o período subsequente – marcaram reformas educativas que se espalharam em diversas nações [entre outras] da Europa e da América Latina, surgindo assim um novo modelo educacional: a educação integrada. Essa concepção aconteceu, uma vez que a integração dos estudantes com deficiência no sistema educacional geral terminaria com o processo de segregação gerado pelos sistemas anteriores.

A finalidade dessas iniciativas regulatórias da ONU na década de 1980 era pavimentar as bases para a aprovação de uma Convenção sobre a Proteção dos Direitos das Pessoas com Deficiência. Todavia, apesar de diversas proposituras, não foi possível atingir tal anseio ainda no século XX. Ainda assim, o ímpeto gerado pela década de 1983-1992 e pelo Programa de Ação Mundial catapultou um salto qualitativo nas ações da ONU, por caracterizar o fim do modelo médico nas atuações das Nações Unidas, entretanto, fato que se materializou em poucos países. Cabe destacar nesse ínterim dois documentos: as Diretrizes de Tallinn (Estônia) para o Desenvolvimento de Recursos Humanos na Área das Pessoas com Deficiência de 1989; e os Princípios para a Proteção dos Doentes Mentais e a Melhoria dos Cuidados de Saúde Mental de 1991.

A importância das Diretrizes de Tallinn de 1989 se caracterizava por ser um instrumento moderno na sua forma de abordagem, bem estruturado e tecnicamente avançado para a época, que serviu de inspiração para documentos futuros. No entanto, seu impacto e sua repercussão internacional foram irrisórios. Os Estados-Membros e as organizações internacionais, por falta de força jurídica obrigatória, dificilmente as levaram em consideração para pôr em prática suas ações direcionadas às pessoas com deficiência. Logo, o documento se tornou uma simples declaração de intenções e as lideranças globais tiveram que reaver e traçar novas estratégias para a década de 1990, haja vista que o decênio para as pessoas com deficiência não surtiu o efeito desejado.

3.2 A DÉCADA DE 1990: O CAMINHAR DIALÓGICO PARA AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO

No início da década de 1990, ao se reportar à Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, a Declaração de Jomtien (1990) relembrou em seu preâmbulo que “Há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que toda pessoa tem direito à educação” (UNESCO, 1990, p. 3). Em seguida, citou que, apesar dos esforços globais, a realidade destoava do direito universal à educação e uma parcela significativa da população mundial estava excluída dos ambientes educacionais. Contudo, vislumbrou um cenário de possibilidades no que diz respeito ao direito à educação para todos, ao depositar esperança na coexistência pacífica e na colaboração educacional internacional.

Durante a década de 80, esses problemas dificultaram os avanços da educação básica em muitos países menos desenvolvidos. Em outros, o crescimento econômico permitiu financiar a expansão da educação, mas, mesmo assim milhões de seres humanos continuam na pobreza, privados de escolaridade ou analfabetos. E em alguns países industrializados, cortes nos gastos públicos ao longo dos anos 80 contribuíram para a deterioração da educação. Não obstante, o mundo está às vésperas de um novo século carregado de esperanças e de possibilidades. Hoje, testemunhamos um autêntico progresso rumo à distensão pacífica e de uma maior cooperação entre as nações. Hoje, os direitos essenciais e as potencialidades das mulheres são levados em conta. Hoje, vemos emergir, a todo momento, muitas e valiosas realizações científicas e culturais. Hoje, o volume das informações disponível no mundo - grande parte importante para a sobrevivência e bem-estar das pessoas - é extremamente mais amplo do que há alguns anos, e continua crescendo num ritmo acelerado. Estes conhecimentos incluem informações sobre como melhorar a qualidade de vida ou como aprender a aprender. Um efeito multiplicador ocorre quando informações importantes estão vinculadas com outro grande avanço: nossa nova capacidade em comunicar. Essas novas forças, combinadas com a experiência acumulada de reformas, inovações, pesquisas, e com o notável progresso em educação registrado em muitos países, fazem com que a meta de educação básica para todos - pela primeira vez na história - seja uma meta viável. (UNESCO, 1990, p.3)

Esse retrospecto educacional da década de 1980 e o desejo de mudança de paradigma na cooperação entre nações ensejou, a partir da década de 1990, diversos questionamentos acerca da integração escolar, à medida que instâncias internacionais passaram a discutir – de maneira mais enérgica – a garantia dos direitos humanos relativos à educação para grupos socialmente excluídos. Nesse entendimento, a Declaração de Jomtien (1990) buscou estabelecer princípios para assegurar a educação para todos e serviu para encorpar espaços reflexivos de reorganização educacional que promoveram políticas voltadas para vários grupos

considerados excluídos em escala internacional, dentre os quais estão pessoas com deficiência. Essas discussões reflexivas sobre como garantir o direito à educação para as pessoas com deficiência se intensificaram desde o final do século XX até a presente década.

De acordo com Torres (2001), o debate acerca das políticas de inclusão começou na década de 1990 com a Conferência da “Educação para Todos”, que aconteceu em Jomtien, na Tailândia, uma vez que descreveu princípios com a finalidade de garantir o acesso e a permanência na educação básica, através do atendimento das necessidades primárias de aprendizagem de crianças, jovens e adultos provenientes de diferentes grupos e culturas.

Apesar de não se ater especificamente à deficiência, os Princípios para a Proteção dos Doentes Mentais e a Melhoria dos Cuidados de Saúde Mental de 1991, ao contrário de outros documentos, trouxeram um leque de conceitos, a fim de fornecer maior lucidez terminológica para o conteúdo material do texto, como: “paciente”, “instituição psiquiátrica”, “atenção à saúde mental”, entre outros, haja vista a dificuldade de traduzir para diversos idiomas e de haver uma confusão considerável entre os termos “doença” e “deficiência”. O ponto nevrálgico dos princípios de 1991 foi expor que as pessoas com doença mental deveriam ter “direito aos melhores cuidados de saúde mental disponíveis, os quais passariam a fazer parte do sistema de saúde e assistência social” e que seriam tratados “com humanidade, respeito e dignidade inerente à pessoa humana”.

Portanto, tornava-se proibido qualquer tipo de discriminação baseada na doença mental, ao passo que essas pessoas tinham “o direito de exercer todos os direitos civis, políticos, económicos, sociais e culturais reconhecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 ou em qualquer outro instrumento legal. Ao contrário do que acontecia em documentos anteriores, o pontapé da regulação passou a ser a “pessoa” e não “sua doença ou deficiência”. Esse olhar principiológico é um espelho do “modelo social” e da perspectiva fundada no reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, que de modo gradual foi florescendo de forma mais nítida na atuação de especialistas da área.

Essas propostas, no que tange às pessoas com deficiência e à área da educação foram aprofundadas em 1994, por intermédio da Declaração de Salamanca, na Espanha. Nesse sentido, a declaração espanhola indicava que as instituições educacionais deveriam se nortear pelo “princípio da inclusão” e pelo lema “nada para

nós sem nós", ao recomendar que a comunidade acadêmica se envolvesse para fortalecer a pesquisa, os trabalhos em rede e que centros regionais de informação e documentação fossem estabelecidos, com o objetivo de ratificar o direito à educação e à aprendizagem. Partindo dessa premissa, a Declaração de Salamanca de 1994 asseverou a importância das universidades nesse processo:

Universidades possuem um papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação especial, especialmente no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento. Redes de trabalho entre universidades e instituições de aprendizagem superior em países desenvolvidos e em desenvolvimento deveriam ser promovidas. A ligação entre pesquisa e treinamento neste sentido é de grande significado. Também é muito importante o envolvimento ativo de pessoas portadoras de deficiência em pesquisa e em treinamento para que se assegure que suas perspectivas sejam completamente levadas em consideração (BRASIL, 2003, p. 30).

O trecho acima, que foi traduzido e transcrito da Declaração de Salamanca, reforça o protagonismo universitário no trabalho em rede voltado para as pessoas com deficiência, bem como o papel formador e direcionado à pesquisa que vai refletir em todas as modalidades de ensino. Particularmente sobre a educação superior, o documento apontava que seria necessário que as legislações e os planos nacionais reconhecessem o princípio da igualdade de oportunidades e a urgência dos governos em adotarem medidas que alcançassem a inclusão de pessoas com deficiência em uma espécie de transição do ensino médio para o superior.

Sendo assim, a Declaração de Salamanca apontava que as universidades tinham e têm um papel preponderante na contribuição de uma educação inclusiva, de maneira específica relacionada com a pesquisa, a avaliação, a formação de professores e a elaboração de programas e materiais pedagógicos, inclusive, de maneira interconectada com outras instituições de ensino superior.

Nessa linha de raciocínio, apesar do foco de fomentar a inclusão de crianças com deficiência no ambiente educacional, a Declaração de Salamanca sinaliza para a formação de parcerias regionais ou de parcerias entre países com abordagens similares no que tange à educação especial, no sentido de resultar atividades conjuntas e monitoradas sob os auspícios de mecanismos de colaboração regional ou sub-regional. Essas ações deveriam ser baseadas na experiência de países participantes, com a pretensão de aprimorar o desenvolvimento das capacidades nacionais (BRASIL, 2003).

Essa propositura trazida pela Declaração de Salamanca de trabalho em rede de cooperação internacional se movimenta em direção ao intercâmbio de dados e de informações, assim como a observação de resultados de programas-piloto executados na área da educação especial envolvendo países e regiões. A coletânea desses indicadores e dos resultados obtidos deveriam ser organizados em um banco global de dados sobre a educação, com a ideia de estabelecer e facilitar a troca de elementos informativos. Logo, o compartilhamento das estruturas existentes em nível local, regional, nacional e internacional deveriam ser fortalecidas e suas atividades expandidas.

De acordo com Saleh (2004), a proposta integradora da educação e a socialização das informações, muitas das vezes exibidas como uma verdadeira "inclusão" ou substituta, fez surgir dificuldades próprias e evidenciar as disparidades entre os países. Ensaio não planejados de mera integração em escolas regulares, não trouxeram as mudanças esperadas em relação ao modelo segregador. Com efeito, a "integração" e o caminhar para a "inclusão" implicou, em grande medida, numa exclusão que ocorria nas escolas regulares e não nas escolas especiais.

Passado o decênio 1983-1992 mencionado pela Resolução nº 37/53 da ONU, nem todos os propósitos foram atingidos, entretanto, a principal lacuna foi a inviabilidade de realizar uma convenção internacional sobre a deficiência. Em vez disso, a ONU, através da Resolução da Assembleia Geral nº 48/96 de 20 de dezembro de 1993, adotou – até o período que antecedeu a CIDPD de 2006 – as regras que padronizaram a regulação jurídica internacional da deficiência. Essa resolução referencial serviu de instrumento para aplicar o modelo social da deficiência no direito internacional, muito embora o documento não tivesse força legal vinculativa.

3.3 A NORMATIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: A CONVENÇÃO DE 2006

Em razão da falta de um tratado geral direcionado à promoção e à proteção global dos direitos das pessoas com deficiência com poder jurídico vinculante, o exercício e o respeito pelos direitos delas ficavam comprometidos. Por isso, o presidente do México Vicente Fox Quesada propôs criar uma convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência com obrigatoriedade jurídica vinculativa, tanto em seu discurso na Conferência Mundial de Durban, que ocorreu em setembro de

2001 na África do Sul, quanto na Assembleia Geral da ONU ocorrida em dezembro deste mesmo ano.

Naquele mesmo período, em 19 de dezembro de 2001, a ONU decidiu estabelecer um Comitê Especial para examinar propostas de uma convenção internacional geral e abrangente para promover e proteger os direitos e a dignidade das pessoas com deficiência, por meio da Resolução da Assembleia Geral nº 56/168. As proposituras deveriam ter uma abordagem holística do trabalho realizado nas áreas de desenvolvimento social, de direitos humanos, e da não discriminação, como também levar em conta as orientações da Comissão de Direitos Humanos e da Comissão de Desenvolvimento Social.

Em 2002, a Comissão Especial realizou sua primeira sessão, que se dedicou ao estudo de todas as sugestões e opções formuladas por Estados, organizações internacionais e especialistas. Em sua segunda sessão, decidiu-se designar um Grupo de Trabalho com a função de elaborar e apresentar uma minuta de texto que servisse de base para as tratativas da convenção. Na terceira sessão, em 2004, começaram as negociações baseadas no projeto. De maneira periódica, essas negociações continuaram até agosto de 2006 e, no oitavo período de sessões, o Comitê Especial encerrou a negociação do Projeto de Convenção, que seria acompanhado de um Protocolo Facultativo. Após realizar as alterações técnicas sugeridas pela comissão de redação, a Comissão Especial aprovou a versão final.

Nessa seara, dos 193 países Estados Partes da ONU, 163 são signatários da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006, dentre as 50 nações independentes europeias e as 20 latino-americanas, quase todas da Europa (exceto: Liechtenstein e o Vaticano, este não é Estado Parte da ONU) e todas da América Latina. A CIDPD foi adotada em 13 de dezembro de 2006, no transcorrer da 61ª sessão da Assembleia Geral, mediante a Resolução nº A/RES/61/106. Segundo o seu artigo 42, o documento foi aberto à assinatura de todos os Estados e organizações de integração regional na sede das Nações Unidas em Nova Iorque, a partir do dia 30 de março de 2007 – data de assinatura do Brasil, da Itália e da maioria dos países, conforme percebido no Anexo B, podendo assim estabelecer uma relação histórico-comparativa.

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2019a), a quantidade de países (177 no total) que ratificaram a Convenção de 2006 indica uma mudança de paradigma no olhar social do mundo

sobre a “deficiência”. Nessa ótica global da UNESCO, a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável promete “*leave no one behind*”, isto é, “não deixar ninguém para trás” – ao afirmar que o desenvolvimento não será sustentável se não for alicerçado nos direitos humanos e nas liberdades fundamentais para todos.

Em seu discurso na UNESCO, Audrey Azoulay²⁶ (2018) proferiu que “para construir sociedades mais resilientes, devemos colocar os direitos das pessoas com deficiência no centro de nossos esforços”, ao mencionar que soluções inovadoras em todos os domínios sociais são imprescindíveis para abordar a extrema vulnerabilidade vivida pelas pessoas com deficiência. Ainda segundo a Diretora Geral da UNESCO, as pessoas com deficiência necessitam estar presentes em todas as tomadas de decisão que incentivem suas participações políticas, sociais, culturais e de vida para construir um mundo plural e aberto, tomando assim por base a educação.

Educação, conforme o percurso sócio-histórico apresentado neste capítulo, marcada por paradoxos, contradições, equívocos, lutas e incertezas para as pessoas com deficiência, na qual – segundo Amaral (2015) a UNESCO, desde 1945 situa a diversidade como ponto central dos desafios, no intuito de organizar espaços para o diálogo entre culturas e civilizações e entre os que são capazes de mitigar disparidades e reduzir discriminações. Ainda de acordo com Amaral (2015), a UNESCO embarca mundo afora na esperança de que mentes possam ser mudadas e orientadas a concretizar, pelo menos, algumas utopias essenciais que não deveriam mais serem consideradas como utopias, a exemplo das políticas de inclusão das pessoas com deficiência.

Não obstante, Ferreira (2014) chama a atenção de que as políticas da educação superior tanto no continente europeu quanto no continente latinoamericano estão intrinsecamente ligadas e, conseqüentemente, influenciadas historicamente por organismos internacionais e por um jogo de interesses, deduzindo que a construção de documentos como a CIDPD de 2006 carregam ideologias capitalistas, as quais colocam em conflito os anseios da natureza política de organismos internacionais, o cenário educacional mundial das últimas décadas e as políticas de inclusão voltadas para as pessoas com deficiência na educação superior.

Nesse sentido, não podemos omitir que a história também demonstra que há uma clara orientação do mercado para a internacionalização da educação superior,

²⁶ Diretor Geral da UNESCO, pronunciamento no Dia Internacional das Pessoas com Deficiência, acessível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266275>, 2018.

sobretudo a partir do contexto neoliberal, que se distancia de um modelo educacional para uma formação cidadã e emancipatória e se aproxima de uma modelagem competitiva e excludente. Em razão disso, debateremos no próximo capítulo a conjuntura da globalização neoliberal e as políticas de inclusão social, com ênfase na educação universitária.

4. O CONTEXTO NEOLIBERAL E AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NAS UNIVERSIDADES ITALIANAS E BRASILEIRAS

A decisão política, de caráter progressista, mas que jamais deveria se alongar em populismo, de pôr-se a Universidade a serviço também dos interesses populares e a necessária implicação, na prática, de uma compreensão crítica em torno de como se deve relacionar a ciência universitária com a consciência das classes populares. No fundo a relação entre saber popular, senso comum e conhecimento científico. [...] Não faz parte da natureza de sua relação ou de seu compromisso com as classes populares a sua falta de rigor, sua incompetência. Pelo contrário, a universidade que não luta por mais rigorosidade, por mais seriedade no âmbito da pesquisa como no da docência, sempre indicotomizáveis, esta sim, não pode se aproximar seriamente das classes populares, comprometer-se com elas.

Paulo Freire – Pedagogia da Esperança (1992, p. 99-100)

A intencionalidade de conceber a educação superior direcionada ao capitalismo – que se desvela em âmbito internacional – faz com que os estudos se guiem por comparativos para compreender fenômenos e para perceber como a inclusão de grupos minoritários na educação pode ser deixada de lado, para que sejam atendidos modelos educacionais mercantis que conseguem se espalhar rapidamente numa escalada global. Passamos assim a um formato de educação neoliberal que se faz presente no desenvolvimento de políticas públicas, como àquelas que estão previstas na CIDPD de 2006.

Para uma melhor compreensão sobre como esses movimentos capitalistas afetam os espaços educacionais universitários, abordaremos um subtópico sobre os conceitos de: externalização, hibridação e estrangeiro indígena.

4.1 EXTERNALIZAÇÃO, HIBRIDIZAÇÃO E ESTRANGEIRO INDÍGENA: INFLUÊNCIAS GLOBAIS NA EDUCAÇÃO

De acordo com Schriewer (2001), o conceito de externalização se pavimenta numa teoria de processos de modernização da sociedade, isto é, de programas múltiplos da modernidade, que perpassam por uma visão holística internacional de construções semânticas, que são analisadas pelo prisma de cada contexto: nacional ou cultural e em consonância com as necessidades internas. Desse modo, cada lugar se apropria daquilo que lhe é exterior, de acordo com sua lógica interna. Com efeito, o local receptor está supostamente numa posição “privilegiada” nessa teoria.

Por um ângulo, a recepção interpretativa autorreferenciada acessa o conhecimento e as estratégias internacionais de atuação para atender a lógica do próprio sistema. Por outro ângulo, as construções da internacionalidade – oriundas dessas interpretações – não se desvinculam totalmente dos alicerces dominantes do sistema internacional e das dimensões de poder, a exemplo da educação universitária europeia após a segunda guerra mundial.

Essa realidade histórica significou que a política de educação na Europa foi vista principalmente como uma questão doméstica — uma imagem muitas vezes reforçada por acadêmicos marcados pelas regras formais da subsidiariedade. De fato, embora a pesquisa em educação tenha cada vez mais reconhecido o papel e o impacto das agendas políticas internacionais, o foco ainda é, principalmente, sobre o que os efeitos significam para o “país”. Em suma, as fronteiras nacionais, em matéria de educação, ainda se mantêm fortes, independentemente da influência de desenvolvimentos sociais e políticos que possam sugerir o contrário (GREK, 2016, p. 708-709).

Entretanto, essas fronteiras estão cada vez mais pressionadas e fragilizadas pela ganância capitalista e pela importância do alinhamento de uma educação global para atender ao mercado. Dentre essas interferências que se espalham pelo mundo educacional e que também se infiltraram nos espaços universitários no século XXI, Goussot (2016) aponta a hiperespecialização, a fragmentação do conhecimento, o dualismo que se reproduz entre o trabalho intelectual e o manual, a centralidade da performance no que diz respeito ao processo, a identificação da ciência como técnica, o soterramento da consciência histórica, o individualismo como um valor predominante, dentre outros.

Cabe frisar que, através do processo de externalização, ocorre o acesso a um amplo horizonte de circunstâncias mundiais ou “cruzamento de tendências opostas de integração e fragmentação, de difusão ideológica global e recepção contextual”

(SCHIRIEWER 2001, p.30). Nesse sentido, Schiriewer desenvolve sua tese de externalização para compreender o campo educacional, ao centrar a atenção analítica à recepção interpretativa e à modificação dos acontecimentos internacionais, dos corpos de conhecimentos e dos modelos educacionais nos discursos sobre educação em distintos contextos sociais.

Esses contatos, essas informações supervalorizadas acerca de outros contextos (externalizações) vão muito além de uma reflexão trivial com referências ao exterior em termos conceituais, uma vez que essas referências se apresentam mesmo como parâmetros que são reorganizados internamente. Notadamente, temos como exemplo os ordenamentos jurídicos, os tratados e as convenções internacionais que se conectam para delinear o que cada país considera como direito à educação e como políticas de inclusão para as pessoas com deficiência.

Ao se reorganizarem, no intuito de se ajustar às diretrizes políticas educacionais em um dado local, essas externalizações assumem um papel, como salientou Popkewitz (2002), similar a “estrangeiros indígenas”, que se trata de um conceito para chamar a atenção sobre um tipo determinado de herói e de discurso heroico que situa os discursos globais de transição em relação à construção de imaginários nacionais, a exemplo dos comprometimentos firmados em relação às políticas de inclusão para as pessoas com deficiência na educação. Porém, essa manifestação política muitas das vezes só é posta em prática para atender os interesses capitalistas.

Por isso, “Estrangeiro indígena” se torna um conceito concreto para questionar sobre a relação do conhecimento, das práticas e da estratégia de poder nos estudos comparados das pessoas com deficiência, que traz em seu esteio o conceito de “hibridação”. Para Popkewitz (2002) as nações modernas são, em sua plenitude, híbridos culturais, levando em consideração que não há nação que seja composta de uma única cultura ou etnia. Sendo assim, o conceito de “hibridação” conduz a reflexão que as práticas educacionais têm suposições, orientações e procedimentos plurais.

Ainda de acordo com Popkewitz (2002), os processos educacionais podem ser notados como práticas culturais que constroem imaginários nacionais, que são “híbridos”, compostos de vários discursos que são, simultaneamente, locais e globais, como é o caso da reverberação política da ONU e dos países signatários para garantir o acesso e a permanência das pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino.

Nessa ótica, a cultura nacional é uma maneira de construir sentidos ou discursos que estabelecem as ações políticas e consentem a construção de identidades.

Como consequência, o conceito de “estrangeiro indígena” se desvela no reconhecimento de como o contexto local e global se sobrepõem mutuamente na produção de poder. Nessa linha de raciocínio, o conceito de “hibridação” refuta tanto o universalismo quanto o particularismo. Logo, a importância do “estrangeiro indígena” reside no “hibridismo” dos discursos que imputam a memória sobre o progresso da sociedade e que aponta o que deve ser lembrado e esquecido no que tange à construção social.

Em nosso estudo, o hibridismo se reflete nos movimentos sociais que convergiram até o marco da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CIDPD) de 2006. Portanto, “híbrido” para atentar para a contemporânea reestruturação do direito à educação como uma sobreposição de diversos discursos globais e locais, através de “externalizações” de padrões complexos que são variados e multidirecionais, os quais afetam todas as facetas da educação, inclusive no campo educacional superior para as pessoas com deficiência.

Portanto, A CIDPD de 2006 materializa um discurso global e conceitual de externalização ao aglutinar questões relativas às demandas que envolvem as pessoas com deficiência, o qual se internacionaliza e repercute nas políticas educacionais das nações que aderiram à norma da ONU, apresentando assim uma considerável influência dos organismos internacionais sobre os sistemas nacionais de educação. Logo, cabe a cada agente social defensor dos direitos educacionais decifrar quais são os horizontes das políticas de inclusão para as pessoas com deficiência e se a interpretação normativa dos atores políticos não se trata apenas de uma camuflagem para ratificar uma educação pseudo inclusiva e predominantemente neoliberal, inclusive nas universidades.

4.2 A EXIGÊNCIA NEOLIBERAL E AS INTERFERÊNCIAS NA POLÍTICA UNIVERSITÁRIA

As modificações provocadas pelo capitalismo ensejaram algumas crises dentro do ambiente universitário ao longo do século XX, devido às contradições entre as funções tradicionais da educação superior e as novas exigências do grande capital. Segundo Santos e Filho (2008), as universidades de um modo geral, principalmente

as da Europa e as da América Latina, não conseguiram: por um lado, desempenhar funções necessárias para manter uma formação elitista por intermédio do pensamento crítico, da alta cultura, da produção de conhecimentos científicos e humanísticos, que tinham se proposto desde a Idade Média europeia; por outro lado, produzirem conhecimentos instrumentais e padrões culturais considerados medianos, que servissem para formar mão-de-obra qualificada e atender às exigências do grande capital.

A ingerência universitária de funções destoantes fez com que o Estado e os agentes econômicos buscassem outros meios de ensino e de pesquisa, resultando assim numa crise hegemônica. Outra situação de instabilidade apontada por Santos e Filho (2008) é a crise de legitimidade, que foi incitada pela contradição entre a verticalização dos conhecimentos especializados que se davam por meio de barreiras de acesso e comprovações de competência, por um viés; por outro, as cobranças sociais e políticas para tornar o ambiente universitário democrático, evidenciada pela igualdade de oportunidades reivindicada pelas classes populares e minoritárias, na qual se incluem as pessoas com deficiência.

Uma terceira crise é a institucional, propiciada pela contradição entre a garantia da autonomia universitária e a forte pressão para subordinar o campo da educação superior a critérios administrativos de produtividade, de eficiência e de eficácia, quer sejam de caráter empresarial ou de responsabilidade social. Em razão dessas transformações trazidas pelas crises universitárias e devido à circulação de modelos e de políticas internacionais de práticas educativas, a alteridade pôde se fazer presente nos estudos comparativos de maneira multifacetada: como forma de governança internacional; afetada por diferentes lutas de poder entre atores, discursos e padrões hegemônicos²⁷ e contra hegemônicos; ou como parte de processos de colonização transnacional.

A perda de prioridade na universidade pública nas políticas públicas do Estado foi, antes de mais, o resultado da perda geral de prioridade das políticas sociais (educação, saúde, previdência) induzida pelo modelo de desenvolvimento econômico conhecido por neoliberalismo ou globalização neoliberal que, a partir da década de 1980, se impôs internacionalmente (SANTOS, 2005, p. 141).

²⁷ Um todo orgânico e relacional, encarnado em aparatos e instituições, que solda em torno a certos princípios articulatórios básicos a unidade de um bloco histórico (LACLAU e MOUFFE, 2004, p. 101).

Essa perda prioritária no Brasil, por exemplo, intensificou-se no final do século XX e foi marcada por crises econômicas e sociais, evidenciadas pela marcante presença das ideologias neoliberais que fragilizaram o Estado e contribuíram para agravar as desigualdades sociais. No cenário italiano, onde grande parte das universidades são públicas, não foi diferente, pois houve uma redução dos investimentos estatais, ao passo que aconteceu um movimento para que as próprias universidades pudessem gerar receitas por intermédio do mercado, fator que se tornou uma forte tendência na Europa e se espalhou por várias partes do mundo.

Buscou-se induzir a universidade pública a superar a crise financeira através da geração de recursos próprios, tornando-se parceira do grande capital e valorizando o capitalismo educacional. Nessa perspectiva, as distinções entre universidades públicas e privadas tendenciaram a desaparecer e o âmbito universitário passou a assumir uma lógica empresarial, isto é, que não produz somente para o mercado, porém, que se confunde como o próprio mercado.

Em meados da década de 1970, multiplicaram-se discursos, preponderantemente em esferas institucionais intergovernamentais, tais como: o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), além de muitos *think tank* (tanques de ideias), que convergiam para uma voz uníssona centrada em: desregulação, privatização, diminuição do Estado nos setores sociais (saúde, educação, etc.), que passaram a ser tidos como serviços e não como “instituições tendo um papel ao nível do respeito pelo cumprimento de direitos humanos fundamentais” (TEODORO, 2010, p. 37).

A partir dessa globalização econômica e da pujança neoliberal, a política educacional das universidades passou a ser substituída pela cartilha do desenvolvimento capitalista como instância superior de regulação social, convertendo os cortes estatais na educação numa aparelhagem disfarçada de redução de direitos.

As políticas de educação, sobretudo depois dos anos de 1990, foram incluídas como uma questão central da agenda da globalização neoliberal: a consideração do conhecimento como uma *commodity* transacionável relegou para segundo plano os factores potenciais de emancipação e de mobilidade social inerentes ao acto educativo e ao projecto de uma educação para todos. Muito provavelmente, a agenda global hegemônica no campo da educação imposta a partir desse conceito de qualidade se deva contrapor uma outra assente na palavra-chave da coesão social, o que implicará uma preocupação dominante com a equidade, a inclusão educativa e a celebração de boas práticas (TEODORO, 2010, p. 87, grifo nosso).

As políticas educacionais neoliberais colocam, portanto, em xeque todo um sistema de garantias, de proteção e de oferta das universidades como bem público e democrático, sob a justificativa da “equalização de oportunidades”. Com o intuito de transformar, portanto, as obrigações governamentais em um negócio privado e reduzir o direito à educação a um mero serviço de consumo.

No esteio dessas contraposições, Jezine e Prestes (2011) afirma que o cenário de exclusão é histórico e nos remonta aos embates travados pela sociedade civil para assegurar os direitos, em especial o direito à educação, incorporados às lutas pelas democratizações dos países ocorridas na década de 1980, e ao conceito de cidadania, na década de 1990. Essas ações de resistência ensejaram na abertura de espaços para os movimentos sociais atuarem em redes e construírem agendas periódicas de encontros e de manifestações públicas.

O discurso da crise dos anos de 1990 transformou-se em ações reivindicatórias pela garantia dos direitos outrora conquistados por diferentes segmentos sociais, o que torna necessária uma releitura das políticas públicas em andamento, que são propostas em atendimento a essas e outras reivindicações, pois refletem a dinâmica conflitiva dos diferentes interesses e forças envolvidos no conjunto da sociedade. Imersa neste conflito encontra-se a educação superior como uma modalidade de ensino que historicamente foi alvo de disputa entre as classes sociais, pelo *status* econômico, cultural e profissional definido *a priori* pelos padrões de excelência exigidos em cada época social (JEZINE e PRESTES, 2011, p. 97).

Na contramão do pensamento neoliberal e na direção das ações reivindicatórias trazidas por Jezine e Prestes, valemo-nos das políticas de inclusão na educação superior convergentes à linha de raciocínio do conceito intitulado por Boaventura de Souza Santos como “ecologia de saberes”, que é uma maneira de extensão universitária que começa fora dos muros da universidade para dentro das IES. De acordo com Santos (2005), consiste na promoção de diálogos entre o conhecimento científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, oriundos das mais variadas culturas que circulam na sociedade.

Quer a pesquisa-acção, quer a ecologia de saberes situam-se na procura de uma reorientação solidária da relação universidade-sociedade. É este o caso das «oficinas de ciência» (*science shops*). Com base nas experiências de pesquisa-acção e de activismo de cientistas e estudantes nos anos 1970, foram criadas as oficinas de ciência que viriam a constituir um movimento com algum dinamismo em vários países europeus. Depois de um período de relativo declínio, o movimento está hoje a ressurgir na Europa, com o apoio de programas da Comissão Europeia, e também noutras partes do mundo. Nos EUA, um movimento próximo, ainda que com outras características, é o da «pesquisa comunitária» (*community-based research*). Este movimento, já organizado internacionalmente na rede «conhecimento vivo» (*living*

knowledge), visa criar um espaço público de saberes onde a universidade possa confrontar a injustiça cognitiva através da reorientação solidária das suas funções. As oficinas de ciência são um híbrido onde se combina a pesquisa-ação e a ecologia de saberes (SANTOS, 2005, p.176, grifos nossos).

Temos, portanto, a rede SOLIDARIS como um programa da Comissão Europeia que oferece uma reorientação solidária híbrida da relação entre universidade e sociedade, capaz de promover uma ecologia de saberes através de uma rede organizada internacionalmente que, dentre outros pontos, cria um espaço público e dialoga sobre as políticas de inclusão das pessoas com deficiência na educação superior. Logo, uma rede que se desenha dentro de um contexto neoliberal, mas que tende a se distanciar das regras impostas pela competição mercantilista universitária.

Logo, há uma interação contínua entre os opostos interesses neoliberais e as políticas de inclusão humanizadoras. Essa relação é o que estabelece a contradição, isto é, a luta dos contrários. Com efeito, a contradição é a fonte pura do movimento da transformação dos fenômenos. Para Triviños (1987), a ideia de que os contrários não podem existir em face de estar um sem o outro se configura a unidade dos contrários. De modo dialético, tanto na unidade quanto na luta há movimento. No combate, o movimento é absoluto; na unidade acontece de maneira relativa.

Nessa perspectiva, o materialismo histórico-dialético considera a totalidade como o elemento unitário concreto das contradições e, devido à sua transitoriedade, possibilita a construção e a reconstrução deste elemento por intermédio das relações sociais e históricas. Sob o ângulo da contradição, a compreensão se dá não somente pelas ideias, mas também pelas disputas políticas e pela “correlação de forças contraditórias da sociedade” (CARVALHO, 2014, p.138).

Ainda segundo Triviños (1987), existe uma interpenetração dos contrários, pois em suas essências existem algumas semelhanças, quesitos que se identificam, que entram em consenso quando se resolve a contradição entre os anseios do mercado e as políticas de inclusão para as pessoas com deficiência na educação superior. Percebe-se que é neste momento em que ocorre a passagem dos contrários de um para o outro. A identidade é importante, mas não apaga a importância da diferença. Nesta, especificamente, pode residir a origem da contradição dialética.

Segundo Bergson (2004), não há quem possa indicar em qual lugar começa nem tampouco naquele que termina a individualidade. A implementação das políticas para pessoas com deficiência na educação superior não se restringe à unidade nem

à multiplicidade, pois transcende e só tem sentido onde há “multiplicidade distinta”, “espacialidade” e, portanto, convergência de partes preexistentes metaestáveis: “duração real”, isto é, simultaneamente: continuação indivisa e criação da matéria.

A matéria nunca está isolada no universo. Ela sempre se apresenta organizada. “Existe sob a forma de sistemas concretos.” Esta ideia de “sistema” abre a perspectiva de outras noções fundamentais. Um sistema está constituído de “partes”, de elementos. Todos estes constituem uma unidade. Os elementos estão inter-relacionados entre si e com o meio no qual está inserido o sistema. Mas, como sistema, cada elemento se une com os outros com mais força que com o ambiente que o circunda. Por outro lado, todo sistema é relativo. Isto significa que o sistema pertence sempre a um sistema mais amplo. Está claro também que um elemento considerado isoladamente, pode ser um sistema ou pode chegar a constituir um sistema. Para o materialismo dialético, os sistemas concretos sob os quais se apresenta a matéria não são criações subjetivas. Eles existem objetivamente. São organizações que respondem a certos princípios que revelam integrações, unidade etc. As galáxias, o sistema solar, as moléculas, os átomos etc. são sistemas concretos materiais (TRIVIÑOS, 1987, p.59).

Nessa linha de raciocínio, Triviños (1987) apresenta três características importantes da concepção materialista. A primeira delas é a da materialidade de uma forma global, ou seja, os fenômenos, os objetos e os processos que se realizam, na verdade são materiais, os quais, por sua vez, representam aspectos distintos da matéria em movimento. A segunda particularidade do materialismo é de que a matéria precede a consciência. Em outras palavras, a consciência é um reflexo da matéria, de que há uma existência e que esta se constitui numa realidade objetiva. A terceira, que o materialismo assevera que o mundo é conhecível. Esta crença na possibilidade que tem o ser humano de conhecer a realidade se desenvolve de modo gradual.

Dialeticamente, partindo da concepção materialista, as políticas públicas de inclusão para as pessoas com deficiência que buscam envolver os movimentos das instituições de educação superior, que se espalham pelos países e que tentam acompanhar marcos internacionais registram uma realidade contraditória. São pensamentos uníssonos e conflitantes que relacionam o que é próprio de cada lugar e de cada pessoa com o que é geral. São também movimentos recíprocos de reconhecimento das semelhanças e das diferenças. Em termos de políticas públicas, mesclam as políticas universalistas com as específicas.

Sendo assim, podemos fazer uma analogia da consciência humana ao caráter destrutível do átomo, à sua divisão inesgotável, à mutabilidade de todas as maneiras da matéria e do seu movimento, que se configura subsídio para o materialismo dialético. Por outra vertente, todas as limitações atribuídas à natureza são relativas,

flutuantes, exprimem a aproximação entre o nosso pensar e o conhecimento da matéria, entretanto, isso não significa que a natureza, ou que a própria matéria seja apenas um símbolo, um sinal convencional, ou seja, apenas um produto do nosso imaginário, mas sim um tema a ser debatido e trazido à tona sempre que necessário.

Nesse movimento político e reflexivo de inclusão, cada pessoa com deficiência pode diferenciar somente o objeto, o fenômeno ou processo levando em consideração a sua particularidade. Somente após um processo que pode perdurar, séculos, meses, isto é, discrepantes dimensões de duração, o ser humano pode ser capaz de conhecer os elementos quantitativos, a essência, a causa, dentre outros aspectos do objeto de sua luta por direitos.

Vale recordar que nem todas as diferenças se configuram contradições dialéticas. Quando se alcança a identidade dos contrários, de forma interativa, aparece um novo objeto, um novo fenômeno, com atributos diferentes dos que apresentavam os fenômenos opostos. Isso implica em desenvolvimento, em transformação, que ganha um caráter não estável, ou seja, que assume uma proporção metaestável.

4.3 AS REDES METAESTÁVEIS E O CAMPO UNIVERSITÁRIO

Essa contradição societária advinda da dialética ocorre porque as diferenças e as semelhanças não são estanques, isto é, as singularidades e as especificidades não se prendem ao geral por meio de um equilíbrio estável, nem tampouco podem ser enxergadas de maneira míope, isolada. De acordo com o movimento dialético, é uma particularidade adquirida no diálogo entre o singular e o universal, que se articula entre o micro e o macro, os quais resultam nas regularidades e nas diferenças, nas políticas contínuas e descontínuas que assumem um caráter metaestável.

Diferentemente do equilíbrio estável, que representa apenas o esgotamento dos potenciais, a metaestabilidade, estado rico em potenciais, traduz a possibilidade de transformação de um sistema. A metaestabilidade é, assim, o motor da operação de individuação, motor que tira sua energia de um desequilíbrio, de uma instabilidade domada, se podemos assim dizer (KASPER, 2006, p. 45).

Para compreender a metaestabilidade, devemos entender como algo bastante diferente do repouso e do equilíbrio estável, bem como termos a ideia de uma energia potencial que pode modificar um sistema, de como podem ocorrer articulações para a

formação de uma rede e da noção do aumento da entropia²⁸. Nessa linha de raciocínio, comparamos as moléculas às pessoas, que trocam energias umas com as outras e que podem combinar seus anseios individuais e coletivos de maneira isolada e/ou simultânea. Sendo assim, cada pessoa com deficiência tem seu posicionamento sobre o alcance dos efeitos – de maneira particular ou coletiva – que as políticas de inclusão na educação superior fazem sobre a vida delas.

Esses interesses pessoais podem convergir em redes de colaboração, que desafiam a estabilidade e provocam uma movimentação na ordem social, sendo o que a física chama de entropia. Em outras palavras, configura-se em duas grandezas coexistindo simultaneamente sob o mesmo domínio, em que cada ser humano com deficiência representa sua particularidade e sua rede de representatividade ao mesmo tempo, e que pode fazer movimentos bruscos para assegurar os direitos dela e contrapor a calmaria do que a outra parcela social considera estar dentro da ordem.

Por exemplo, as pessoas com deficiência – passam a ser representadas aqui pela água para compreender o fenômeno físico. Seguindo a mesma lógica, as pessoas com deficiência visual seriam exemplificadas pelo estado líquido da água; as pessoas com deficiência alheias a seus direitos e sem consciência de classe são representadas pela água no estado sólido; e as pessoas com deficiência provenientes da classe trabalhadora e que lutam por seus direitos são representadas pela água no estado gasoso.

Nessa exemplificação, quando a água (pessoas com deficiência) é exposta a condições normais de pressão e de temperatura, a 0°C (zero graus Celsius) é líquida e sólida ao mesmo tempo – ou seja, tem a deficiência, tem a particularidade na sua deficiência e acompanham o *status quo* social sem questionamentos ou movimentos de classe. Contudo, se essa água é elevada a temperatura de 100°C (cem graus

²⁸ Uma grandeza termodinâmica de importância fundamental, uma vez que a ela está atrelado o sentido das transformações, ou, em outras palavras, a ordem natural com que os eventos ocorrem. [...] Se admitirmos que o universo é formado por sistema e vizinhança, e que estes não trocam energia com outros entes, este universo em si passa a ser entendido como um sistema isolado, e tem-se a importante conclusão: a entropia do universo mantém-se constante num processo reversível, e sempre aumenta num processo irreversível. [...] Quanto mais trocas de energia ocorrerem, maior será a entropia, e isto é possível a partir do momento que esta energia é distribuída de maneira mais dispersa, o que leva à interpretação da entropia como sendo a tendência natural a uma maior dispersão da energia, ou uma maior variedade na distribuição da energia conforme a transformação espontânea ocorre. A entropia é entendida, portanto, como uma medida da dispersão da energia. o entendimento da variação da entropia como o aumento da desordem. Em outras palavras, a entropia seria a passagem de uma situação de maior ordem para uma situação mais desordenada, uma “tendência ao caos”. Tal interpretação alçou a entropia a um status (não necessariamente desejado) de ferramenta capaz de explicar até mesmo fenômenos das ciências sociais (CAVALCANTI *et. al.*, 2018, p. 169-171).

Celsius) passa a ser líquida e gasosa ao mesmo tempo, isto é, passam a realizar movimentos que causam ebulição em suas particularidades, em suas generalidades e mexem com a estabilidade das outras pessoas. A impulsão desse movimento pela educação é muito significativa.

Para exemplificar como é possível que duas grandezas possam coexistir ao mesmo tempo, é só pensar em um líquido que repousa em um congelador por um determinado tempo (não podemos esquecer que há um encontro acontecendo), imagina que após um determinado momento, este líquido é retirado do congelador, ele encontra-se no equilíbrio metaestável, e em uma relação entre o interior (líquido) e o exterior, (ambiente fora do congelador), (nota-se também outro encontro aí, não podendo então dizer que há uma operação de causalidade), o líquido deixa de ser líquido e passa a ser sólido, instantaneamente, e não podemos afirmar que havia alguma comunicação entre as grandezas, líquido/sólido, pois o sólido não existia na realidade atual, mas que na metaestabilidade o sólido coexistia com o líquido em sua realidade virtual (BARROS, 2015, p. 67).

Indubitavelmente, nunca houve um período histórico como o atual, em que o discurso inclusivo parece passar uma impressão de algo real. Porém, a inclusão das pessoas com deficiência na educação, inclusive superior, deve ser considerada como uma estratificação sólida e duradoura para a qual tenham um movimento com tendência para o ideal, com a realidade caracterizada por um equilíbrio metaestável. Esse estado de metaestabilidade, os físicos definem como um superresfriamento da água em que esta ainda permanece líquida, mesmo que a temperatura dela esteja abaixo do seu ponto de solidificação (GARDOU, 2006).

Valendo-se da metáfora metaestável, podemos considerar que – apesar da existência de movimentos impulsionados para a inclusão estarem em marcha, que são evidenciados: no léxico pedagógico vigente, nos dispositivos normativos, na comunicação midiática, etc. – ainda existem vários aspectos de incerteza. Nesse movimento não estático, a metaestabilidade se propõe a construir um estado de vigilância permanente para a inclusão e a garantia dos direitos das pessoas com deficiência. Se um caminho leva à perda de controle, às imprevisões, ao inusitado; outra rota não permite o caos, a estabilidade, nem o abandono das lutas das pessoas com deficiência. De forma análoga, Martins e Costa refletem sobre o equilíbrio metaestável:

[...] um equilíbrio metaestável, onde cada platô, cada percurso da performance possui um potencial de criação próprio, apresentando novas formulações (muitas vezes imprevistas) sem, no entanto, abandonar as propostas já apresentadas. Desta forma, o dentro e o fora dialogam ininterruptamente. Alguns materiais e procedimentos de algum trecho podem elencar relações eventuais com ideias idiomáticas/molares e/ou com um nível

mais molecular, dependendo do tipo de processamento utilizado [...] (MARTINS e COSTA, 2017, p. 5).

Desse modo, cada pessoa envolvida no processo de inclusão ressignifica o direito e a materialização dele conforme eles se individualizam, ao mesmo tempo que potencializa essa garantia que ganha força e se exterioriza, impacta o outro e cria uma teia de dentro para fora. Esse envolvimento humano faz parte do processo de construção identitária que, segundo Valderrama Hernández (2012), trata-se de uma consaguineidade imaginária que identifica cada ser humano como parte de um mesmo coletivo.

Cumprir citar que essa coletividade é mutável e está em permanente definição intergeracional, e não apenas ligada pelos traços históricos naturalizados e sem mobilidade. Nessa relação com o outro – o caminho de fora para dentro também ocorre – isto é, o inverso, uma vez que cada pessoa se influencia pelo que percebe no outro, quer seja pela complementação, acumulação, negação ou aceitação, construindo-se, portanto, uma rede.

No que tange à questão identitária das pessoas com deficiência na educação superior, a formação de redes de cooperação compartilham práticas inclusivas e alcançam um impacto social significativo. Essa força social pode ocasionar uma pressão democrática externa que faça com que o tema das políticas públicas de inclusão entre no circuito das agendas universitárias sem ceder aos interesses comerciais, como ocorre na maioria das diretrizes da comunidade científica que passou a depender dos centros do poder econômico.

A rede visa, pois, fortalecer a universidade no seu conjunto ao criar mais polivalência e descentralização. Não se trata de levar as universidades de excelência a partilhar de tal modo os seus recursos que possa pôr em causa essa mesma excelência. Trata-se antes de multiplicar o número de universidades de excelência, dando a cada uma a possibilidade de desenvolver o seu potencial de nicho com a ajuda das demais. Ao contrário do que é corrente pensar-se, num contexto de globalização neoliberal, a concentração da pesquisa e da pós-graduação em poucas universidades ou centros de excelência expõe a universidade pública a grandes vulnerabilidades, sobretudo nos países periféricos e semiperiféricos. Como referi acima, essas universidades, mesmo as melhores, são presas fáceis das universidades globais dos países centrais, e sê-lo-ão tanto mais quanto mais isoladas estiverem (SANTOS, 2005, p.188).

Para resistir a essa pressão hegemônica mercantilista dentro da estrutura organizacional universitária, que enfraquece principalmente as universidades públicas, Santos (2005) aponta quatro vertentes de legitimação: acesso, extensão, pesquisa-ação e ecologia de saberes para o fortalecimento interno e em rede.

Quadro 6: Vertentes de legitimação universitária

Acesso	O acesso deve ser democrático e em parceria com a qualidade dos outros níveis de ensino, com o intuito de garantir a democratização do saber. As instituições universitárias, no que diz respeito ao acesso, devem observar os contextos sociais heterogêneos nos quais estão inseridas e que não se dissociam de suas respectivas responsabilidades sociais.
Extensão	A extensão envolve uma vasta área de prestação de serviços e os seus destinatários são variados: grupos sociais populares e suas organizações; movimentos sociais; comunidades locais ou regionais; governos locais; o setor público; o setor privado. Para além de serviços prestados a destinatários bem definidos, há também toda uma outra área de prestação de serviços que tem a sociedade em geral como destinatária. A título de exemplo: «incubação» da inovação; promoção da cultura científica e técnica; actividades culturais no domínio das artes e da literatura.
Pesquisa-ação	A pesquisa-ação consiste na definição e na execução participativa de projetos de pesquisa, envolvendo as comunidades e organizações sociais populares com problemas de suas localidades, cuja solução pode beneficiar os próprios participantes da pesquisa. Os interesses sociais são articulados com os interesses científicos dos pesquisadores e a produção do conhecimento científico ocorre assim estreitamente ligada à satisfação de necessidades dos grupos sociais que não têm poder para pôr o conhecimento técnico e especializado ao seu serviço pela via mercantil.
Ecologia de saberes	A ecologia de saberes é um aprofundamento da pesquisa-ação. É algo que implica uma revolução epistemológica no seio da universidade e, como tal, não pode ser decretada

	por lei. A reforma deve apenas criar espaços institucionais que facilitem e incentivem a sua ocorrência. A ecologia de saberes é, por assim dizer, uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade. Consiste na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais
--	---

Fonte: Santos, 2005. Adaptado pelo autor.

Os pontos elencados no quadro 6 se interconectam com a ideia de rede e projetam uma metaestabilidade para grupos habitualmente discriminados. O acesso universitário, primeiro ponto de legitimação, teve nas últimas décadas um resultado muito aquém na maioria dos países no que tange à democratização. Ao invés de democratizar, ocorreu um processo de massificação e, posteriormente, ancorada na alegação do inchaço das universidades, uma intensa fragmentação do ensino superior com ações de *dumping*²⁹ social de pessoas diplomadas, isto é, uma precarização de pessoas com nível superior no mercado de trabalho. Essa segmentação no ensino superior também se deu por causa da transnacionalização, devido às ofertas estrangeiras direcionadas a estudantes de escolas secundárias elitistas ou provenientes das melhores universidades da nacionalidade deles.

No tocante ao acesso, há uma ligação direta com as diretrizes elencadas na CIDPD de 2006, pois vai tratar acerca das formas de ingresso e de quais políticas são adotadas como medidas legislativas e administrativas para assegurá-lo. A democratização do acesso educacional para as pessoas com deficiência deve ser pautada na perspectiva do direito, levando em consideração que não se trata de um privilégio nem de uma caridade, mas na ideia de uma política pública para fazer justiça à inclusão de um público marcado pela desigualdade, na tentativa de alcançar a igualdade de oportunidades.

²⁹ O conceito de *dumping* muitas vezes é utilizado como implicando situações jurídico-econômicas distintas, incompatíveis com a definição normativa, porém há três particularidades que acompanham o conceito: a) o fato de estar sempre relacionado à ideia de prática desleal do comércio; b) não ter sido traduzido para outro idioma, sendo sempre utilizada a expressão em inglês; c) envolve uma conotação pejorativa, induzindo ao sentido de comportamento negativo ou condenável (Barral, 2000, p. 7-8).

O acesso é a porta de entrada para a criação de redes metaestáveis. A partir da interação com outras pessoas com deficiência, da auto-observação de como se dá o seu acesso ao espaço universitário, de como é o tratamento que lhe é destinado e de quais são os obstáculos a serem enfrentados, a pessoa com deficiência pode começar a fazer conexões e compreender o porquê naquele ambiente as discussões sobre as políticas de inclusão devem ser permanentes, pois são estas que vão garantir o direito à educação e o caminhar para a dimensão permanência.

Todavia, Chauí (2001) avalia que houve uma massificação do ensino superior alinhada ao mercado privado, a qual abandonou a qualidade da educação e se distanciou do tripé ensino, pesquisa e extensão, causando assim um enfraquecimento na própria essência universitária. Ainda sobre o olhar crítico ao acesso do ensino superior, houve um bolsão de exclusões sociais e culturais, em razão da não criação de estratégias conjuntas (redes) com os outros níveis de ensino – primário e secundário – sobretudo nos ensinos públicos.

Em relação à extensão, segundo ponto de legitimação, seu caráter deve ser eminentemente democrático e voltado para a resolução de problemas que estejam no radar do interior da universidade e do seu entorno. Para tanto, a criação de redes metaestáveis são imprescindíveis para dar voz aos grupos excluídos e discriminados, como no caso das pessoas com deficiência. Segundo Santos (2005), as universidades devem criar mecanismos alternativos ao capitalismo social, com uma participação ativa visando a construção da coesão social, enraizada na democracia, na luta contra a exclusão social e a destruição ambiental, bem como respeitando a diversidade cultural. Além disso, conferir uma nova roupagem às atividades de extensão que impactem o currículo e as formações docentes e não docentes.

A própria CIDPD de 2006 afirma em seu artigo 24 que os Estados Partes devem assegurar às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar participação de forma igualitária no sistema de ensino e na vida em comunidade. O cumprimento dessa norma educacional expressa na CIDPD de 2006 também ocorre na extensão, pois esses desafios se localizam na superação de uma visão academicista da universidade, para que esta consiga extrapolar seus muros, integrando, de maneira interdisciplinar, os saberes das pessoas com deficiências e das comunidades em que vivem.

Para Freire (1977), não há aprendizado se o novo conhecimento se perfaz contraditório ao contexto do aprendiz. O educador universitário que não conhece o

mundo da pessoa com deficiência não pode pretender mudanças significativas para esse público. Em outras palavras, a prática extensionista não pode ser reduzida a um mero suporte técnico, porém inclui o esforço humano para decifrar-se, decifrar os outros e o contexto no qual se vive (GADOTTI, 2017).

Como resultado dessa reflexão crítica da prática extensionista, Freire (1977) se opõe ao conceito de “extensão da cultura” ao trazer uma nova conceituação que este autor aborda como “comunicação sobre cultura”. Para Freire, aquele conceito é “invasor”, ao passo que o segundo trilha para uma conscientização:

“o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julgam não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações” (FREIRE, 1977, p. 36).

Na visão de Freire, a extensão universitária tem sido compreendida como uma invasão cultural que se entrelaça com procedimentos mecanicistas, de doação, de manipulação, de transmissão etc., e não como comunicação e coparticipação dos sujeitos no compartilhar de saberes, levando em consideração que os seres humanos são essencialmente comunicativos. O sentido de comunicação em Freire se expressa como realidade existencial e ontológica das relações sociais, nas quais a extensão deveria acontecer como “ação cultural” e não como uma “invasão cultural”.

Portanto, Freire (1977) não tinha um olhar mecanicista da extensão universitária, porém dialético, ao perceber suas limitações e suas possibilidades.

[...] como qualquer espaço social, a Extensão Universitária é também um lugar de contradições “onde se pode gestar um novo projeto de universidade articulado com o processo de transformação social”. Dois livros de Paulo Freire se complementam na compreensão dos fundamentos e pressupostos da Extensão Universitária na perspectiva da Educação Popular: o livro *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1974), focado na categoria diálogo, e o livro *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, 1996), aprofundando a noção de autonomia. O professor Ernani Maria Fiori foi o primeiro leitor dos manuscritos do livro *Pedagogia do oprimido* e resume a noção de autonomia a partir do título que dá ao prefácio deste livro: “aprenda a dizer sua palavra”. No prefácio, Fiori destaca cinco teses relacionadas com a autonomia: 1) é tomando a palavra que o homem se faz homem; 2) ninguém se conscientiza sozinho; 3) o mundo se faz pelo trabalho; 4) a palavra verdadeira se faz ação transformadora do mundo; 5) aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra (GADOTTI, 2017, p. 6).

Como aponta Gadotti (2017), nas leituras de Freire podemos ver a importância da rede e da metaestabilidade, pois para Freire (1996) nenhuma pessoa liberta a outra, pois todas as pessoas se libertam juntas ao reconhecerem que o processo emancipatório não é um ato isolado e que cada pessoa precisa da outra para se

completar. Nessa ideia da extensão como vertente de legitimação, a comunicação na política extensionista universitária – tão valorizada por Freire – vai atuar como peça chave para diversos pontos trazidos pela CIDPD de 2006, dentre os quais destacamos os nossos indicadores: medidas legislativas e administrativas, formas de ingresso, formação, serviços de apoio, modos e meios de comunicação, acessibilidade e protagonismo participativo.

No que concerne ao terceiro ponto de legitimação – a pesquisa-ação, seguimos a linha de raciocínio de Freire (1987), em que as pessoas são seres da práxis, isto é, a reflexão e a ação caminham juntas, pois toda ação do que fazer tem de ter uma teoria por trás. E o que fazer, também tem de ter uma teoria e uma prática associada. Nesse entendimento, as pesquisas que lidam com situações de causas sociais não podem se reduzir à função de informar, descrever dados ou armazená-los, mas devem propor uma reflexão crítica, compreendendo a realidade dos grupos e contextos sociais, com o fito de compreendê-la, levando em consideração de que não existe imparcialidade ou neutralidade, mas há um comprometimento e uma metaestabilidade que visa a transformação.

Notamos a presença da pesquisa no terceiro ponto de legitimação, mas também vinculada à ação, portanto, um aprofundamento da extensão. Mas como trabalhar essas legitimações de resistência sob uma ótica popular da educação? Para Gadotti (2017), um ponto de partida seria a curricularização da extensão universitária. Em outras palavras, seria a implementação dos pressupostos político-pedagógicos na construção de uma universidade voltada a atender as reais necessidades da sociedade fora dos muros do ambiente universitário, por intermédio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão.

Pensar na curricularização da extensão universitária na perspectiva da educação popular, de acordo com Gadotti (2017), seria refletir sobre uma formação política, com a finalidade de que os envolvidos consigam diferenciar os interesses de classe em jogo, principalmente os anseios do grande capital. Com efeito, a extensão universitária com fins emancipatórios faz a aproximação do estudante com a sociedade, fortalecendo assim a sua formação cidadã, uma vez que a extensão também se configura um espaço de reconhecimento e de aceitação da diversidade e do outro, no qual os estudantes universitários podem vivenciar suas teorias curriculares aprendidas na academia.

Existe, desde sempre, uma tensão entre concepções opostas de universidade e de currículo, uma realçando mais o caráter da universidade como prestadora de serviços ou de certificação para o trabalho e outra voltada mais para a educação como um bem público. A primeira voltada mais para o mercado e a segunda voltada mais para a cidadania. Pode-se dizer que temos duas visões de mundo opostas da universidade: uma visão mercantil e uma visão pública, uma visão “bancária” e uma visão problematizadora, emancipatória. [...] precisamos mexer em instrumentos legais como o Estatuto da Universidade, o Regimento Geral, o Plano de Desenvolvimento Institucional, Resoluções, Portarias, Editais, entre outros. As universidades têm instâncias que precisam se manifestar em toda e qualquer mudança. São elas que aprovam as ações de extensão, os programas de bolsa para alunos, as formas de financiamento da Extensão Universitária, as formas de participação do aluno nas ações de extensão, o aproveitamento curricular do aluno pela participação em projetos, a valorização da participação do docente nas ações de extensão, as formas de participação da comunidade externa no processo decisório da extensão, as formas de participação de docentes nas ações de extensão, as formas de participação do corpo técnico-administrativos nas ações de extensão etc. (GADOTTI, 2017, p. 11-13).

A tensão mencionada por Gadotti entre universidade e currículo também reside na pesquisa-ação. A vertente de resistência da pesquisa-ação está em não transformar a universidade em um centro à disposição do capitalismo global. No que diz respeito às políticas de inclusão para as pessoas com deficiência, a pesquisa-ação na educação popular consiste na articulação entre os interesses destas, os interesses científicos dos pesquisadores e a produção do conhecimento científico ligados à satisfação das demandas daquele grupo.

O quarto e último ponto elencado por Boa Ventura de Sousa Santos – a ecologia de saberes – revela um conceito muito trabalhado nas obras dele, e que carrega a seguinte perspectiva:

[...] é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegmonica e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que clamam sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstracto, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais. Quando falo de ecologia de saberes, entendo-a como ecologia de práticas de saberes (SANTOS, 2006, p. 154).

Nesse olhar contra-hegemônico da ecologia de saberes através das práticas de saberes, objetiva-se criar redes de relações horizontais, que não são incompatíveis com as hierarquizações, pelo contrário, devem haver hierarquias concretas e ancoradas nas práticas de saber de cada contexto social. Todavia, o que a ecologia de saberes rechaça são os poderes e hierarquias universais e abstratos, que se

naturalizam ao longo da história e são tratados como dogmas por epistemologias reducionistas.

Contrapondo as epistemologias modernas, a ecologia de saberes não somente chancela a existência de diversas formas de conhecimento, como também orienta que os resultados das desigualdades e das hierarquias provenientes da diversidade de saberes possam confluir para uma determinada prática de saber. Em outras palavras, a partir da valoração de uma intervenção da universidade na realidade social em confronto com outras intervenções extramuros universitários alternativos que devem surgir hierarquias concretas e localizadas entre os saberes.

Nessa ótica, pode-se deduzir a ecologia de saberes como uma contraepistemologia que emerge por meio de pluralistas, propositivos e contra-hegemônicos. Logo, a ecologia de saberes segue a linha de raciocínio de que é preciso reavaliar os meios concretos de intervenção e de relação social que os diversos conhecimentos proporcionam. Centra-se, portanto, nas relações entre os saberes, nas hierarquias produzidas pelo conhecimento, levando em consideração que nenhuma prática concreta seria viável sem estas hierarquias.

Todavia, ao invés de taxar uma hierarquia única, abstrata e universal entre os saberes, a ecologia de saberes favorece hierarquias que vão depender dos contextos nas quais estão inseridas, de quais resultados concretos são pretendidos ou obtidos pelas diversas formas de saber. Portanto, hierarquias concretas resultam do valor relativo de intervenções alternativas no mundo real. Entre as distintas maneiras de intervenção podem existir situações de saberes complementares ou contraditórios.

Apesar de alguns avanços em relação ao acesso das pessoas com deficiência nas universidades, o caráter institucional historicamente tido como parâmetro na educação superior não se amolda ao conhecimento pluriuniversitário da ecologia de saberes.

Nos países pluriétnicos e multinacionais, o conhecimento pluriversitário está a emergir ainda do interior da própria universidade quando estudantes de grupos minoritários (étnicos ou outros) entram na universidade e verificam que a sua inclusão é uma forma de exclusão: confrontam-se com a tábua rasa que é feita das suas culturas e dos conhecimentos próprios das comunidades donde se sentem originários. Tudo isso obriga o conhecimento científico a confrontar-se com outros conhecimentos e exige um nível de responsabilização social mais elevado às instituições que o produzem e, portanto, às universidades. À medida que a ciência se insere mais na sociedade, esta insere-se mais na ciência (SANTOS, 2005, p. 157).

Essa relação conflituosa entre a pluriuniversidade que alcança temas de responsabilização social e a formação educacional para o mundo mercantil faz com que a heterogeneidade ocupe espaços de diálogo e perceba que a permanência é um novo estandarte de luta, a exemplo das questões voltadas às pessoas com deficiência, que desestabilizam a institucionalidade universitária atual e criam um movimento em rede de metaestabilidade em direção à democratização e à permanência.

Não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação. Vale dizer, uma educação que longe de se identificar com o novo clima para ajudar o esforço de democratização, intensifique a nossa in experiência democrática, alimentando-a (FREIRE, 2002, p. 101).

Esse pensamento de Freire se aplica às universidades, que na sua tendência tradicional ainda demonstram ser ambientes anti-democráticos e que não dão voz ativa a grupos minoritários. Para Freire (2005), não há democratização do ensino superior se não houver um comprometimento qualitativo de políticas de inclusão em todos os níveis de ensino. Enquanto o ambiente universitário estiver restrito aos interesses do grande capital, temas como cidadania e justiça social não entrarão no centro das discussões, pois a inserção de pessoas com deficiência nas universidades não pode estar separada do diálogo dessas temáticas. Acende-se, portanto, um alerta: “a presença dos oprimidos na busca de sua libertação, mais que pseudoparticipação, é o que deve ser: engajamento” (FREIRE, 2005, p. 64).

Na ótica de Paulo Freire, tornar o ensino superior democrático implica construir um projeto político-pedagógico popular. Essa construção não acontece em um movimento intermuros da própria instituição, uma vez que ao atuar de maneira isolada a universidade tende a estagnar no seu tradicionalismo. Nesse sentido, as redes de conexão podem contribuir para um melhor envolvimento das pessoas com deficiência por parte da universidade através do diálogo entre a ciência, o saber popular e a vivência das pessoas com deficiência na educação como prática da liberdade.

Nesse sentido de prática de liberdade, a materialização das políticas inclusivas para as pessoas com deficiência na educação superior também se comporta de modo metaestável. No ambiente universitário, medidas legislativas e administrativas, formas de ingresso, formação, acessibilidade, serviços de apoio, meios e modos de

comunicação, protagonismo participativo não se aplicam com exatidão às instabilidades da vida.

Em razão dessa inconstância da matéria humana, Simondon (2009) entende que seu alcance acontece na coletividade, uma vez que a pessoa como um ser social se traduz no coletivo, ao afirmar que um grupo societário é uma nova forma de amplificação das cargas do ser pré-individual que cada indivíduo traz consigo: “como significação efetuada, como problema resolvido, como informação” (SIMONDON, 2009, p. 322). As apropriações particulares de cada pessoa não ocorrem somente nela, mas também alteram o seu entorno. No que diz respeito à materialização das políticas de inclusão que produzem condições de equidade voltadas para as pessoas com deficiência, por exemplo, a abrangência da metaestabilidade é mais ampla, mais duradoura, pois transcende gerações por meio de movimentos e de lutas sociais através da sucessão de pessoas.

A reunião de vários indivíduos tem sua dimensionalidade própria, e nela “uma estrutura e uma função existem ao mesmo tempo nos indivíduos e de um indivíduo a outro, sem que elas possam ser definidas unicamente como exteriores ou interiores” [...] As cargas pré-individuais de cada ser se unem no coletivo, que passa a ser uma realidade ou totalidade individuada mais vasta. Assim, a carga pré-individual de cada ser constitui o princípio do “transindividual”, pois ela se comunica diretamente com as outras cargas ou realidades pré-individuais dos outros indivíduos. Dá-se, por meio do transindividual, a criação do “grupo”, e a ação, a partir disto, passa a ser um intercâmbio ente os indivíduos, que cria a ressonância interna do coletivo enquanto sistema então formado (CABRAL, 2017, p. 158).

Nessa linha de raciocínio, uma rede metaestável de pessoas pode se apresentar como uma força de resistência aos pensamentos neoliberais que promovem a exclusão de determinadas parcelas sociais. No campo educacional, por exemplo, a educação, em todos os níveis de ensino, passou de uma ideia de “ser humano e cidadão” e se amoldou a um ambiente educacional excludente que prepara – de maneira técnica – para as competências funcionais voltadas às necessidades do mercado trabalho e dos negócios.

Vale mencionar que seria um equívoco acreditar que essa luta metaestável faria com que as políticas de inclusão decolassem rapidamente por se oporem ao modelo capitalista. Com o turbilhão de aceleradas transformações em curso que submetem as pessoas com deficiência a dimensões unilaterais, há de se pensar em um desenvolvimento inclusivo que combine fatores econômicos e sociais de tal modo que não se rendam às seduções do mercado, bem como que faça com que os

componentes das redes metaestáveis, em nosso estudo a UEPB e a ROMATRE, assumam posições com poder de decisão política.

Nesse condão político universitário, trazemos nos tópicos seguintes algumas características dos sistemas educacionais italiano e brasileiro, com ênfase no ensino superior e nas pessoas com deficiência no período neoliberal, pois serve como pavimento do estudo comparado. Para tanto, examinamos alguns dados legais de ambos os países para avaliar o desenvolvimento das políticas em direção à inclusão proposta pela CIDPD de 2006.

Antes de nos aprofundarmos nas leis e políticas de educação inclusiva italiana, consideramos salutar contextualizar brevemente o sistema normativo e educacional da Itália.

4.4 A TRAJETÓRIA POLÍTICO-NORMATIVA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DA ITÁLIA EM DIREÇÃO À CIDPD DE 2006 E SEUS REFLEXOS

A Itália é uma nação de direito civil e seu sistema constitucional é embasado numa legislação escrita e rígida, assim como a Constituição brasileira de 1988. Em sua estrutura político-administrativa, o país se configura uma república parlamentar e um estado regional. Logo, a Constituição Italiana confere poderes ao Parlamento e às regiões para legislar. No tocante à deficiência, o Estado e as Regiões têm competências partilhadas, embora a legislação regional deva estar em consonância com as diretrizes elencadas pelo Estado (ITÁLIA, 1992).

Além da deficiência, temáticas relativas à educação também são compartilhadas entre o Estado e as Regiões italianas. Na esfera educacional, o Estado deve trazer para si a competência exclusiva de adotar disposições gerais sobre o funcionamento do sistema educacional. Desse modo, se o Estado silencia sobre algum parâmetro legislativo de educação, as Regiões têm competência complementar para legislar.

A partir da ratificação italiana da CIDPD de 2006 ocorrida em 2009, criou-se o Observatório Nacional sobre a Condição das Pessoas com Deficiência da Itália. Esse Observatório é um órgão vinculado ao Ministério das Políticas Sociais, o qual tem as funções de proteger, monitorar e promover os princípios da CIDPD de 2006, produzindo o primeiro Programa de Ação Nacional (DE ANNA, 2017). Na Itália, o referido programa busca mapear as áreas prioritárias para as quais serão canalizadas

as ações e intervenções com o intuito de assegurar os direitos das pessoas com deficiência, na pretensão de consolidar os objetivos gerais da Estratégia Europeia para a Deficiência (2010-2020) e da CIDPD de 2006.

O histórico legislativo e a experiência de integração desenvolvida na Itália, com destaque para o período de movimentos sociais que consolidaram as leis italianas: nº 517/1977 e nº 104/1992, já preconizavam ações dos eixos organizadores das políticas nacionais presentes na CIDPD de 2006. De modo semelhante ao que aconteceu no Brasil, a Itália – a partir da década de 1970 – começou a intensificar a implantação de uma política educacional antidiscriminatória para as pessoas com deficiência, a qual ganhou força com o movimento de “*integrazione scolastica*” (integração escolar). Esse movimento coincide com a promulgação da Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência, que ressaltava:

as pessoas com deficiência, qualquer que sejam as origens, natureza e gravidade de suas deficiências, têm os mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos da mesma idade, o que implica, antes de tudo, o direito a uma vida decente, normal e plena na medida do possível (ONU, 1975,p.3).

Durante a mesma década de 1977, por intermédio da Lei nº 517 de 1977, o governo italiano estabeleceu que todas as crianças em idade escolar deveriam ser matriculadas compulsoriamente na rede regular de ensino (ITÁLIA, 1977). Com efeito, nos anos subsequentes houve um aumento significativo de estudantes com deficiência nos níveis mais elevados de ensino.

O movimento de *integrazione scolastica* passou a fazer parte das discussões nacionais e internacionais de forma mais intensa e as questões concernentes às pessoas com deficiência no âmbito educacional passaram a se referir à esfera universitária, a exemplo da Resolução 37/52 de 1982 da ONU. Segundo Brown e Kayser (1981), a literatura científica italiana daquela época apontava uma tendência política com a finalidade de desenvolver e dar suporte às pessoas com deficiência, de maneira direcionada à transição do ambiente escolar à universidade e/ou ao mundo de trabalho.

Consoante Ciatini (2004) o sistema universitário italiano, até a década de 1960, era estruturado de acordo com o modelo de *Humboldt*, isto é, a educação universitária era reservada para a elite, através de um modelo articulado dos compromissos e dos deveres de ensino e de pesquisa, os quais estavam sob a supervisão do Estado italiano, tanto nas universidades públicas quanto nas privadas. Embora houvesse uma

centralização, considerava-se que as universidades detinham certo grau de autonomia.

No modelo *Humboldt*, os professores *cattedratici* (catedráticos), isto é, professores titulares permanentes – considerados os barões do poder universitário – trabalhavam sem interferências em suas atividades de ensino, de pesquisa, na carga horária, etc. Cada professor titular tinha o direito de escolher seus próprios assistentes de ensino, os quais tinham uma relação de hierarquia bem definida, na qual os catedráticos impunham as atividades de docência e de publicação para os assistentes deles. Já para os professores permanentes, sobrava tempo livre para se dedicar a criação de novas cadeiras, a organização dos currículos, bem como a atribuição dos recursos universitários. Dentro desse modelo de gerência universitária elitista, não havia espaço para a pauta política da inclusão das pessoas com deficiência.

A partir da década de 1970, o modelo *Humboldt* foi substituído pela chamada “universidade de massa”. O incremento no número de universitários italianos passou de 300.000 em 1963 para 1.000.000 (um milhão) em 1979. Nessa mesma época, a temporada estendida de movimentos estudantis (1967-1977) ocasionou uma diminuição gradual do poder dos barões (Palermo, 2013). No que tange às pessoas com deficiência, o movimento de integração escolar (*integrazione scolastica*), juntamente com o advento da Lei nº 517 de 1977, impulsionou a ideia de as pessoas com deficiência também ocuparem os espaços universitários.

Um outro ponto importante é que a partir de 1969, todos os detentores de diploma do ensino médio puderam se matricular indistintamente em qualquer curso de graduação – o que só era possível aos portadores de um diploma de liceu clássico, ou seja, restrito a menos de 10% dos estudantes – e, a partir dessas mudanças, as desigualdades de uma educação superior voltada para as elites foram reduzidas (Checchi, 1999). No novo modelo de universidade de massas, foram introduzidas duas categorias de docente (o professor titular e associado), assim como lugares permanentes para pesquisadores, o que diminuiu a insegurança da instabilidade do emprego.

Na década de 1980, o modelo de organização de universidade de massas foi adequado para ajustar a relação entre o quantitativo de estudantes e o de pessoal (técnicos, pesquisadores, professores associados e professores titulares), que passou a ser estabelecido pela legislação da Itália. A universidade foi democratizada com o surgimento de departamentos e conselhos compostos por todas as esferas

representativas da universidade: professores, representantes dos alunos, inclusive de estudantes com deficiência, e do pessoal administrativo.

Apesar dos avanços para a época, a democratização universitária apresentou uma série de incongruências, as quais serviram para fundamentar e reformar o pensamento universitário italiano aos moldes do neoliberalismo, tais como: estruturas inadequadas, a explosão desordenada no número de estudantes e de professores, assim como uma taxa de desistência estudantil muito alta e descontrolada, que ficou acima de 60% (MIOZZI,1993). Essa onda capitalista atingiu as universidades nas últimas décadas do século XXI e se instalou até os dias atuais.

4.4.1 O processo neoliberal nas universidades italianas e a educação inclusiva

No final da década de 1980, a atmosfera neoliberal passou a tomar conta das universidades italianas, que se enquadravam no modelo da União Europeia. Esse novo clima na educação superior buscava propiciar mais autonomia às universidades e criar entidades intersetoriais e satélites com a capacidade de incutir narrativas voltadas para a mercantilização e para a competição, com uma forte tendência de engajamento e de especialização na produção de transferência tecnológica e nas relações transacionais de mercado.

No entanto, na Itália, o processo neoliberal de transformação universitária não aconteceu de maneira tão célere, uma vez que foi marcado por diferentes etapas e por muitos movimentos de contestação e de resistência, dentre os quais abarcavam as pessoas com deficiência. De acordo com Scacchi *et. al.* (2017), as mudanças nas etapas do neoliberalismo universitário italiano foram determinadas, em grande medida, por determinados aspectos: pela autonomia e orientação para o mercado (1990-1995); pela reforma da organização de ensino (1996-2005); e pela reestruturação do corpo docente e pelo corte de fundos públicos (que ganha força em 2006 e se faz presente até os dias atuais).

A autonomia e a orientação para o mercado, que se destacou no início até meados da década de 1990 (denominada primeira fase) foi marcada por uma reforma inicial que desencadeou uma autonomia extremamente competitiva entre as universidades italianas (BOCCI, 2019). Paralelamente, a década de 1990 também registrou a necessidade de melhorar os serviços acadêmicos e administrativos aos estudantes universitários com deficiência, tendo em vista que a década de 1980 foi

marcada por uma tendência política voltada para o desenvolvimento de programas que dessem suporte às pessoas com deficiência fazer a transição da escola à universidade e/ou ao mundo laboral.

Em sintonia com esse período, a Lei da Itália nº 390 de 1991 (*Norme sul diritto agli studi Universitari* – Regras sobre o direito a estudos universitários), previu disposições especiais com vistas ao acesso das pessoas com deficiência e a facilitação das prestações de serviços regulamentados pela legislação italiana, assim como a possibilidade de um acompanhamento mais próximo, em razão das condições particulares de cada pessoa com deficiência, a exemplo de carências socioeconômicas ou físicas. Uma complementação mais específica para o ambiente universitário das pessoas com deficiência foi trazida pela Lei italiana nº 104/1992 (*Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate* - Lei-quadro de assistência, integração social e direitos das pessoas com deficiência), que desde aquela época já trazia subsídios elencados e em sintonia com a atual CIDPD de 2006, como podem ser observados no quadro 7 a seguir:

Quadro 7: Pontos importantes da Lei-quadro de assistência, integração social e direitos das pessoas com deficiência – 1992.

1 Efetua-se a integração escolar da pessoa com deficiência nas secções e classes comuns das escolas de todos os níveis e nas universidades, sem prejuízo do disposto na lei de 11 de Maio de 1976, n. 360, e pela lei de 4 de agosto de 1977, n. 517, e alterações posteriores, também por meio de:	a) o planejamento coordenado dos serviços escolares com as atividades de saúde, bem-estar social, culturais, recreativas, desportivas e outras da área gerida por entidades públicas ou privadas. Para o efeito, as autarquias, os órgãos escolares e as unidades locais de saúde, no âmbito das respetivas competências, estipulam os acordos programáticos a que se refere o artigo 27.º da Lei n.º 142. Esses convênios do programa visam a elaboração, implementação e verificação conjunta de projetos de educação, reabilitação e socialização individualizados, bem como formas de integração entre atividades escolares, universitárias e atividades extracurriculares complementares. Os acordos também preveem os requisitos que devem possuir as entidades públicas e privadas para participarem em atividades de colaboração coordenada;
---	---

	b) a disponibilização de material técnico e material didático a escolas e universidades, bem como qualquer outra forma de apoio técnico, sem prejuízo da prestação individual de apoios e apoios funcionais ao exercício efetivo do direito ao estudo, também mediante acordos com entidades especializadas centros, com a função de assessoria pedagógica, produção e adaptação de material didático específico; c) o planeamento pela universidade de intervenções adequadas tanto às necessidades da pessoa quanto à peculiaridade do plano de estudos individual; d) a atribuição, por decreto do Ministro da Universidade e da Investigação Científica e Tecnológica, de atribuições profissionais a intérpretes a atribuir às universidades, para facilitar a assiduidade e aprendizagem de alunos surdos; e) a experimentação referida no decreto do Presidente da República de 31 de maio de 1974, n. 419 (realização de estudos e de pesquisas sobre os sistemas escolares de outros países no que diz respeito aos da Comunidade Europeia e sobre as atividades no domínio da educação das organizações internacionais) a ser feito nas turmas frequentadas por alunos com deficiência.
2 Nas escolas de todos os níveis, sem prejuízo, de acordo com o decreto do Presidente da República de 24 de julho de 1977, nº 616, e alterações posteriores, a obrigatoriedade de as autarquias locais prestarem assistência à autonomia e comunicação pessoal dos alunos com deficiência física ou sensorial, as atividades de apoio são garantidas através da atribuição de professores especializados.	
3 Os lugares de apoio ao ensino superior são determinados no quadro do pessoal em serviço de forma a assegurar uma percentagem pelo menos igual ao previsto para os restantes níveis de ensino e, em qualquer caso, dentro dos limites os recursos financeiros pré-ordenados.	
4 No ensino superior são garantidas as atividades de apoio pedagógico, com prioridade para as iniciativas experimentais referidas no nº 1, alínea e), realizadas com professores de apoio especializado.	
5 Os professores de apoio assumem a copropriedade das secções e turmas em que atuam, participam no planeamento educativo e didático e na elaboração e verificação das atividades de competência dos conselhos interclasses, dos conselhos de turma e dos professores universitários.	

6 Aos alunos com deficiência matriculados na universidade são garantidos apoios técnicos e pedagógicos específicos, também implementados através dos acordos referidos na alínea b) do nº 1, bem como o apoio de serviços específicos de tutoria especializada, estabelecidos pelas universidades, dentro dos limites do seu orçamento e recursos destinados a cobrir os encargos aqui referidos.

Fonte: DL *ONLINE*, 2022. Elaborado pelo autor da pesquisa.

Os dispositivos da Lei-quadro italiana nº 104/1992 trouxeram uma série de critérios para intervir no acesso e na permanência de cada estudante com deficiência na educação superior, perpassando pelas áreas de infraestrutura, suporte técnico-administrativo, subsídios didáticos e recursos humanos, como também a atuação de programas específicos para a transição ao mundo do trabalho (CAPANO, 1998).

Antes da década de 1990, o Estado da Itália destinava recursos para as universidades públicas italianas que gozavam de autonomia financeira para geri-los. A partir de 1993, para atender aos preceitos das normativas da Itália, houve uma corrida universitária para fisgar uma cota “prêmio” em fundos estaduais. Como sublinha Trowler (2003), nesse novo período o Estado passou a ter um controle maior, com intervenções administrativas, com fiscalizações periódicas, assim como fazia sugestões de mudanças e se certificava de que foram atendidas, para só a partir de então alocar os recursos.

Nessa mesma época dos anos iniciais da década de 1990, uma série de estruturas internas e externas foram construídas para aproximar o campo científico e tecnológico com os anseios do mercado, ou seja, estruturas compartilhadas entre universidades e empresas. Outra grande mudança neoliberal italiana citada por Scacchi *et. al.* (2017) foi a reforma do ensino (1996-2005). Várias medidas flexibilizaram os currículos e alteraram o sistema de ensino universitário. A principal mudança foi o início do Processo de Bolonha³⁰ (em 1999), com a adoção do Sistema de Transferência e Acumulação de Créditos Europeu (ECTS).

O Processo de Bolonha procurou integrar os sistemas de ensino superior em toda a Europa, por intermédio do comprometimento dos países a: introduzir um sistema de ensino superior de três ciclos, que engloba estudos de licenciatura, mestrado e doutoramento; assegurar o reconhecimento recíproco das qualificações e dos períodos de aprendizagem concluídos em instituições europeias; aplicar um

³⁰ O Processo de Bolonha estabeleceu o Espaço Europeu do Ensino Superior para facilitar a mobilidade dos estudantes e do pessoal, fazer com que o ensino superior seja mais inclusivo e acessível e tornar o ensino superior na Europa mais atrativo e competitivo a nível mundial.

sistema de garantia da qualidade, a fim de reforçar a qualidade e a relevância da aprendizagem e do ensino.

Em síntese, o Processo de Bolonha foi uma tentativa de criar um mercado de qualificações, ampliando a oferta e segmentando-a por meio de classificações e da diferenciação das propinas universitárias (FRESCHI, 2009). Este último sofreu um aumento gradativo entre 2003 e 2012, pois a receita total de taxas passou de menos de 1.300 milhões para mais de 2.000 milhões de euros, isto é, um aumento de quase 70% no orçamento universitário italiano, atingindo o terceiro lugar de investimento Europeu (depois do Reino Unido e Holanda) e a décima posição na Organização para o Desenvolvimento Econômico Países de Cooperação e Desenvolvimento (OCDE).

No mesmo ano do início do Processo de Bolonha (1999), começaram a se reunir os Delegados³¹ dos Reitores para a Deficiência das universidades italianas, com o intuito de trocar experiências e boas práticas já em vigor em algumas instituições da Itália. Com efeito, em 2001 surgiu a Conferência Nacional Universitária de Delegados para Deficiência (CNUDD), com a pretensão de traçar orientações básicas para preparar, respeitando a autonomia de cada universidade, uma adequação dos serviços de apoio e torná-los o mais homogêneo possível – sob a inspiração de princípios partilhados visando a acolhida, a participação, a autonomia e a integração de cada estudante com deficiência (CRUI, 2023).

Após a ratificação italiana da CIDPD de 2006, diversas reuniões da CNUDD culminaram nas diretrizes publicadas em 2014. Dentre as principais orientações pactuadas pelas universidades da Itália que compõem o documento, destacam-se: as definições do(a) Delegado(a) do(a) Reitor(a); gabinetes específicos para estudantes com deficiência e Distúrbio Específico de Aprendizagem (DSA); definição das funções dos serviços de deficiência e de tutoria; assistência de mobilidade pessoal (redução de barreiras arquitetônicas e sensoriais, facilitação de deslocamento dentro das estruturas da universidade, chegando às universidades por meio de convênios com órgãos de transporte locais; materiais educativos e suportes tecnológicos e apoio à mobilidade internacional (CRUI, 2023).

Apesar dos avanços trazidos pela CIDPD de 2006, a virada negativa para o setor de educação superior italiano teve início durante a crise mundial de 2008 e a

³¹ Gestores universitários similares aos Pró-Reitores no Brasil.

recessão econômica que ainda perdura, combinado com os discursos neoliberais proferidos pelo governo da época, com destaque para a ascensão do então Primeiro-Ministro Silvio Berlusconi³² (2008-2011) no poder e que reacende um sinal de alerta com a chegada da atual Primeira-Ministra Giorgia Meloni (mandato iniciado em 2022) à frente do poder executivo italiano. Na ótica capitalista do final da primeira década do século XXI, os gastos com as universidades italianas eram excessivos e, portanto, ocorreram cortes significativos nos gastos públicos relacionados ao sistema universitário e à administração universitária, que foram extremamente prejudiciais às políticas públicas, inclusive para as pessoas com deficiência.

Segundo Scacchi *et. al.* (2017), o financiamento público atribuído às universidades da Itália em 2008 foi de 8,6 bilhões de euros, enquanto em 2014, esse valor diminuiu para 7,8 bilhões de euros, representando uma redução de 0,8 bilhão, equivalente a uma diminuição de 9,6% (de 1,19% para 0,95% de todos os fundos públicos italianos). Apesar das restrições orçamentárias, nesse espaço temporal a CIDPD de 2006 já se encontrava em vigor e, no tocante às políticas para as pessoas com deficiência, as universidades italianas adquiriram certo grau de autonomia, inclusive nos currículos, nos critérios de acesso, na nomeação de cursos de graduação e na sua gestão.

Isso pôde avançar por intermédio de normativas subsequentes, como a Lei italiana nº 170/2010 e o Decreto Ministerial de 12 de julho de 2011, emitido pelo MIUR (Ministério da Educação, Universidades e Pesquisa), os quais trouxeram diretrizes para a implementação de medidas de suporte e recursos específicos para atender às necessidades individuais dos estudantes com deficiência nas universidades, com o objetivo de garantir a sua participação igualitária na educação. As orientações abrangem aspectos como adaptações curriculares, uso de tecnologias assistivas, apoio pedagógico, acessibilidade arquitetônica e de comunicação, entre outros alinhados com a CIDPD de 2006 (BOCCI, 2019).

Concomitantemente, as pressões neoliberais desencadearam uma segmentação universitária entre diferentes níveis de qualidade, com o surgimento de *rankings* oficiais nacionais e internacionais, os quais interpretam competências de

³² Ex-primeiro-ministro italiano, consolidou-se como uma das figuras políticas mais importantes na história recente da Itália, abrindo caminho para a ascensão de correntes políticas neoliberais radicais em todo o mundo. Serviu como uma fonte de inspiração para políticos de direita, levando ao surgimento de movimentos populistas com discursos fortemente radicais. Outros líderes com perfis semelhantes seguiram seus passos, como Jair Bolsonaro no Brasil (SILVA, 2023).

peessoas – e de deficiências – em termos de recursos econômicos que podem ser convertidos em empregabilidade e muita das vezes também se contrapõem às políticas públicas destinadas à melhoria dos sistemas educacionais e ao bem-estar das pessoas com deficiência (SANTI, 2017).

Nesse viés hegemônico do capital, os departamentos universitários italianos tornaram-se mais orientados ao mercado, buscando angariar fundos e apoios, bem como oportunidades de estágios e programas de treinamento para facilitar a entrada dos estudantes no mercado de trabalho. Entre os acadêmicos italianos existem estudos sobre as possíveis razões para essa redução estatal e para as novas formatações de financiamento nas universidades públicas da Itália. Ainda segundo Santi (2017), a maioria dos pesquisadores aponta que esse movimento pode estar relacionado à falta de prioridade da educação na agenda política de governos capitalistas ou à limitação de um sistema industrial com baixo valor agregado, assim como elencam a intenção do mercado de usar e alavancar fundos nesse setor público para finalmente alcançar a longa transição para uma verdadeira universidade neoliberal.

4.5 O PERCURSO POLÍTICO-NORMATIVO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA RUMO À CIDPD DE 2006 E SUAS REPERCUSSÕES

Ao abordar o contexto político-normativo brasileiro, Mendes (2009) considera que passos mais sólidos rumo às políticas inclusivas, sobretudo à educação especial no Brasil, começaram no início da década de 1970. Em 1970, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), por intermédio do Decreto nº 72.425/1973, com a finalidade de promover a expansão e a melhoria do atendimento às pessoas com deficiência. Consoante o artigo 3º deste decreto, o Instituto Benjamin Constant e o Instituto dos Surdos Mudos passaram a ser subordinados ao CENESP, primeiro órgão de política educacional para a área.

Conforme Jannuzzi (2004), a criação do CENESP começou a definir metas governamentais para a área da educação de educação especial, traçando uma ação política mais efetiva de maneira oficial para o que se realizava precariamente na sociedade, a exemplo de escolas e instituições especializadas para o atendimento das pessoas com deficiência. Apesar da instituição do CENESP, Jannuzzi (2004) ponderava que havia uma prevalência do assistencialismo, uma vez que não existia

qualquer obrigatoriedade de apoio especializado nas redes regulares de ensino e não se observava um movimento de integração no Brasil.

Na década subsequente, em 1986 foi instituída a Coordenadoria Nacional para a Integração de Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), por meio do Decreto nº 93.481/1986. O papel dessa entidade governamental era disseminar orientações para facilitar a integração. Segundo Jannuzzi (2004), a criação da CORDE constatou uma série de problemas, tais como: falta de recursos, desinformação generalizada, predominância do assistencialismo, negação da deficiência por parte das famílias e a necessidade de vincular o movimento da integração, entre outros pontos, que enfocassem as políticas sociais de educação.

Com a promulgação da nova Constituição Federal do Brasil de 1988 (CF/88), foram traçados dispositivos objetivando a democratização da educação brasileira e garantir o direito à educação para as pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Essa garantia foi muito importante, por se tratar de uma política de governo permanente enquanto vigorar a CF/88 e não ser destituída por mudanças político-administrativas que podem ocorrer ao final de mandatos eleitorais.

Corroborando com o direito à educação expresso na CF/88, um dos pontos importantes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 foi a educação especial, com um capítulo específico destinado aos serviços de apoio especializados, ao perfil docente, ao atendimento educacional, aos procedimentos dos sistemas de ensino no que diz respeito às pessoas com deficiência entre outros pontos de políticas sociais voltadas para a inclusão. Sendo assim, a LDBEN de 1996 marca também um momento de transição na área da educação especial.

No viés da LDBEN de 1996, surgiram decretos ainda no final do século XX para acompanhar e pôr em prática as políticas de inclusão educacional. Em 1999, o Decreto nº 3076/1999 criou mais um órgão oficial, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE) que, dentre outras funções, tinha a incumbência de zelar pela efetivação do sistema descentralizado e participativo da defesa dos direitos da pessoa com deficiência e acompanhar e apoiar as políticas e ações por todo o Brasil. Já o Decreto nº 3.298/1999 regulamentou a Lei nº 7.853/1989, acerca da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que instituiu em seu artigo 24 a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino.

Nessa mesma direção, o século XXI se inicia com normativas legais que serviram de pavimento para as políticas de inclusão das pessoas com deficiência na educação superior e que ensejaram pontos fundamentais trazidos posteriormente pela CIDPD de 2006. Merecem destaque a Lei nº 10.098/2000, que estabeleceu normas gerais e critérios básicos para que o poder público pudesse assegurar a acessibilidade das pessoas com deficiência, inclusive no campo educacional; e a Lei nº 10.436/ 2002, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão. Adicionalmente, a Lei nº 10.436/2002 enfatizou que os sistemas educacionais federais, estaduais e municipais garantissem a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, em seus níveis médio e superior, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Pela relevância da Convenção Internacional Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006, o Brasil – através do Decreto Legislativo nº 186/2008 – conferiu à CIDPD de 2006 o *status* de Emenda Constitucional³³. Em outras palavras, devido à relevância social sobre os direitos humanos das pessoas com deficiência, o mencionado decreto garantiu que a CF/88 fosse alterada para “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2008, p. 3).

Em 2007, quando o Brasil se tornou signatário da CIDPD de 2006, foi constituído o Grupo de Trabalho destinado para elaborar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com a finalidade de estabelecer uma política de atualização no campo da educação especial. Ainda em 2007, o Ministério de Educação lança o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como um documento complementar ao Plano Nacional de Educação (PNE). Nessa perspectiva, foi promulgado o Decreto nº 6.094/2007, que versou sobre o compromisso de “Todos pela Educação” e dispôs um inciso destinado a garantir o acesso e a permanência das pessoas com necessidades especiais nas classes comuns do ensino regular, com vistas a fortalecer a inclusão educacional nas escolas públicas.

³³ O artigo 5º da Constituição Federal, em seu § 3º, afirma que “Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais” (BRASIL, 2004, p.2).

Após essas iniciativas, no início do ano de 2008, a SEESP/MEC publicou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que inseriu a educação especial como uma modalidade de ensino transversal em todos os níveis de ensino, englobando assim a educação superior. Pautada no desenvolvimento considerável das políticas públicas na área da educação especial, que trouxe em seu documento o seguinte objetivo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (Brasil, 2008, p. 14, grifo nosso)

Ainda em relação às contribuições da Política Nacional de Educação Especial (PNEE) na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, destacamos a conceituação expressa naquele documento de que a “Educação Especial” é uma modalidade de ensino que está compreendida em todos os níveis de ensino, a qual passa a oferecer atendimento educacional especializado com serviços e recursos provenientes desse segmento educacional, ao atuar de maneira complementar ou suplementar ao ensino, bem como ao trazer especificidades concernentes à promoção da acessibilidade ao currículo escolar. Sendo assim, a PNEE de 2008 embasada no Decreto Legislativo nº 186/2008 salientou a necessidade de promover a inclusão principalmente por meio dos núcleos de acessibilidade nas instituições de ensino superior.

Essa mudança constitucional trouxe elementos que causaram uma ruptura com a ótica clínica e assistencialista da deficiência, ao entender que as limitações para as pessoas com deficiência estão associadas às promoções de acessibilidade, isto é, os obstáculos para a participação delas nos diferentes espaços sociais se devem pelo fato de que o meio não propicia esse acesso. Logo, o Decreto Legislativo nº 186/2008, complementado pelo Decreto Executivo nº 6.949/2009 passou a estimular a elaboração de políticas públicas para efetivar o direito à educação das pessoas com deficiência.

De maneira ampla, o Decreto Legislativo nº 186/2008 – em seu Art. 24 que versa sobre a educação – prevê que o sistema educacional brasileiro seja inclusivo

durante todo o período de aprendizagem das pessoas com deficiência e tenha como objetivos e como garantias:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:
 - a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
 - b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
 - c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre.
2. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:
 - a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência [...]
 - e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena [...]
5. Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral [...], sem discriminação e em igualdade de condições. (BRASIL, 2008, p. 21, grifos nossos)

Como visto, o acesso ao ensino superior está contemplado no decreto legislativo brasileiro. Contudo, as outras etapas de ensino – que antecedem a chegada das pessoas com deficiência no ensino superior – passam por uma orientação do Conselho Nacional de Educação (CNE), na intenção de torná-los inclusivos. Para tanto, o CNE publicou a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica. Este documento descreve o público-alvo da educação especial, determina o caráter complementar ou suplementar do AEE, bem como prevê sua inserção no projeto político pedagógico escolar.

A Resolução CNE/CEB nº 04/2010, ratificou o caráter transversal da Educação Especial previsto na Resolução CNE/CEB nº 04/2009 e trouxe em seu artigo 29 que os sistemas de ensino deveriam matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Logo, de maneira complementar ou suplementar à escolarização, a oferta deveria ocorrer em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e as universidades teriam papel crucial na formação dos profissionais que iriam atuar nesses locais. Além

disso, o Decreto nº 7084/2010 estabeleceu que o Ministério da Educação adotasse mecanismos para fornecer materiais didáticos que promovessem a acessibilidade, os quais seriam destinados aos estudantes da educação especial e aos professores da rede pública.

Com o foco em tornar as IES acessíveis e garantir o direito à educação superior para pessoas com deficiência, foi criada uma política de acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES). Alinhado à CIDPD de 2006 e aos Decretos nº 186/2008, nº 6.949/2009, nº 5.296/2004, nº 5.626/2005 e nº 7.611/2011 foi lançado o Programa Incluir pelo MEC, através da parceria entre a Secretaria de Educação Superior (SESu) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) (Brasil, 2013).

Entre 2005 e 2011, o Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior foi implementado por meio de chamadas públicas concorrenciais, que naquele momento marcaram passos mais consistentes para a elaboração de estratégias de identificação de obstáculos que dificultavam o acesso de pessoas com deficiência à educação superior. Durante o ano de 2012, as iniciativas do Programa Incluir foram estendidas a todas as IFES, promovendo, desse modo, o desenvolvimento de uma política ampla e integrada de acessibilidade. Apesar deste programa ser voltado exclusivamente para IES brasileiras federais, as universidades públicas estaduais do Brasil se articularam para seguir parâmetros similares de acessibilidade.

As atividades vinculadas ao Programa Incluir são realizadas por meio de núcleos de acessibilidade, que são unidades estabelecidas e gerenciadas pelas IFES e devem seguir:

[...] a constituição de espaço físico, com profissional responsável pela organização das ações, articulação entre os diferentes órgãos e departamentos da universidade para a implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área. Os Núcleos deverão atuar na implementação da acessibilidade às pessoas com deficiência em todos os espaços, ambientes, materiais, ações e processos desenvolvidos na instituição. As ações desenvolvidas pelo Núcleo deverão integrar e articular as demais atividades da instituição, como os projetos de pesquisa, estudo, intercâmbio, cooperação técnico-científica e extensão e ensino para a inclusão educacional e social das pessoas com deficiência (BRASIL, 2008b, p. 39).

Esses núcleos são responsáveis por coordenar as ações dirigidas à acessibilidade para pessoas com deficiência e de facilitar a cooperação entre os

diferentes ambientes das instituições educacionais, a fim de implementar a política de acessibilidade. Atualmente, a competência pela gestão do programa reside na Diretoria de Políticas e Programas de Educação Superior (DIPPEs), no âmbito da Coordenação-Geral de Relações Estudantis (CGRE). A execução ocorre por meio de uma parceria entre a Secretaria de Educação Superior (SESU) e a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP) (BRASIL, 2022).

De maneira contínua e como política de estado, o Programa Incluir tem como principais metas a adaptação arquitetônica ou estrutural de espaços físicos reservados nas IFES. Essas ações envolvem adequações em sanitários, ampliação de portas e vias de acesso, criação de rampas, instalação de corrimãos e a inserção de sinalização tátil e visual. Adicionalmente, são contempladas a aquisição de mobiliário acessível, cadeiras de rodas e outros recursos de tecnologia assistiva. A formação de profissionais para a implementação de práticas educacionais inclusivas também é contemplada pelos núcleos de acessibilidade, tais como: capacitação para o uso de tecnologias assistivas, ensino de LIBRAS e de Braille (BRASIL, 2022).

Essas mudanças refletiram em todos os níveis de ensino e fizeram com que mais pessoas pudessem chegar à educação superior. Contudo, para Arroyo (2011) não bastava que as pessoas com deficiência tivessem acesso a materiais didáticos e à escola, se não houvesse uma permanência e um rompimento de barreiras para avançar aos níveis de ensino superior, dando-lhes o direito de acessar a universidade e de pertencer a um “lugar social” específico.

É nessa linha de raciocínio que se sedimentam a luta por cotas. “A luta por cotas é por pertencimento, por espaços tão radicais quanto por teto, terra, território. É significativo que os coletivos entrelaçam essas lutas no que é comum, o direito a lugares, o reconhecimento negado em sua conformação histórica” (ARROYO, 2011, p. 92). Essa ação afirmativa para assegurar o acesso ao ensino superior a grupos minoritários foi amparada pela Lei nº 12.711/2012, que se popularizou como a “Lei das Cotas”. Essa norma instituiu o ingresso de cotistas pretos, pardos e indígenas nas instituições federais de ensino. Não obstante, somente com a alteração advinda da Lei nº 13.409/2016, foi regulamentada a reserva de vagas (cotas) para as pessoas com deficiência (JEZINE, 2017).

Nos termos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006, outros documentos importantes se destacaram no intuito de promover políticas públicas de inclusão social das pessoas com deficiência e que afetaram diretamente

a área da educação, dentre os quais, o Decreto nº 7612/2011, que instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite.

Art. 1º Fica instituído o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, com a finalidade de promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, aprovados por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, com status de emenda constitucional, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

Parágrafo único. O Plano Viver sem Limite será executado pela União em colaboração com Estados, Distrito Federal, Municípios, e com a sociedade (BRASIL, 2011, p. 1).

Na perspectiva de executar políticas, programas e ações o Plano Viver sem Limite apresentou quatro eixos de atuação: acesso à educação; atenção à saúde; inclusão social; e acessibilidade. No início da década de 2010 havia um consenso quanto à necessidade do Brasil se tornar um país inclusivo e o Decreto nº 7612/2011 reconheceu legalmente a importância de proporcionar o acesso.

Em termos de execução nacional, o referido plano previu a possibilidade de firmar convênios, acordos de cooperação, ajustes ou instrumentos congêneres, com órgãos e entidades da administração pública federal, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com consórcios públicos ou com entidades privadas, inclusive com dotações orçamentárias da União consignadas com uma periodicidade anual nos orçamentos das instituições envolvidas na implementação do Plano Viver sem Limites. Contemplando, dessa forma, universidades públicas estaduais como a UEPB.

Em 2012, através da Lei nº 12.764/2012, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do espectro Autista foi criada. Essa normativa, além de consolidar uma série de direitos aos autistas, em seu artigo 7º estabeleceu punições ao gestor escolar ou autoridade competente que – por atitudes discriminatórias – recusasse matricular estudantes por causa de qualquer tipo de deficiência.

Todavia, apesar do aumento significativo de documentações após a convenção de 2006, um dos maiores entraves ainda é transpor do papel o que as normativas elencam como direito à educação para as pessoas com deficiência e torná-las exequíveis como política pública.

Mais uma vez a sociedade brasileira e os órgãos de gestão pública da educação evidenciam a dificuldade de contemplar os direitos das pessoas com deficiência de forma transversal aos demais direitos da população. A

elaboração de uma meta específica representa a fragmentação ainda constante das políticas públicas que ocasionam a restrição da participação social por meio da estratégia do reconhecimento, como bem pontua Fraser (2008). Ao que tudo indica, por mais uma década as pessoas com deficiência deverão lutar pela igualdade de direitos quanto ao acesso e à qualidade da educação. Esse fato tanto retrata a necessidade de reconfiguração das políticas públicas, quanto revela que o movimento social precisa reformular sua estratégia de intervenção no sentido de reivindicar por políticas transformativas, já que a própria Convenção de ONU de 2006, que foi incorporada ao texto constitucional do Brasil, não teve grandes impactos na elaboração do PNE 2011-2020. (ZARDO, 2012, p. 92)

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020 – mencionado por Zardo (2012) – diz respeito ao Projeto de Lei nº 8035/2010, que tramitou durante quatro anos no Congresso Nacional e só veio ser aprovado em 2014 – PNE 2014-2024, por meio da Lei nº 13.005/2014, que estabeleceu diretrizes, metas e estratégias para a política educacional do decênio compreendido entre 2014 e 2024. Apesar de diversas emendas apresentadas ao texto, a normativa fez menção à inclusão somente na Meta 4, preservando a redação proposta em 2010: “Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino” (BRASIL, 2010, p. 7).

Embora o eixo da inclusão posto no PNE 2014-2024 e outros documentos anteriormente citados sejam canalizados para a educação básica, por causa de sua transversalidade, os reflexos dessas mudanças nos sistemas educacionais brasileiros começaram a florescer – ainda que de forma tímida – na educação superior. Destaca-se a relevância da Lei nº 13.005/2014, pois ao garantir o direito à educação de modo transversal, vários grupos sociais reivindicaram uma educação pública e de qualidade, inclusive no ensino superior.

Nessa ideia de articulação entre: o direito à educação superior, as políticas públicas, a qualidade e a inclusão das pessoas com deficiência, o papel do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) é de extrema valia para pôr em prática ações institucionalizadas na educação superior brasileira. Cabe ressaltar que o Ministério da Educação e Cultura³⁴ (MEC) em 2016 criou um documento orientador das comissões de avaliação *in loco* para instituições de educação superior, com enfoque em acessibilidade.

Dentre os princípios do SINAES e em coerência com as Metas do PNE 2014-2024 [...], destaca-se a Responsabilidade Social. A matriz do instrumento

³⁴ Fusão entre os Ministérios da Educação e da Cultura durante o governo do presidente Michel Temer

prevê acessibilidade nos aspectos físicos, pedagógicos, atitudinais e comunicacionais, refletindo toda a legislação pertinente. Uma vez que o instrumento é indutor de qualidade, a discussão sobre acessibilidade descrita neste documento amplia as possibilidades de atendimento, mediante programas, projetos e ações coordenados /conduzidos institucionalmente por um setor ou um núcleo de acessibilidade. [...] A acessibilidade é tratada, neste documento, como acessibilidade atitudinal, arquitetônica, metodológica, programática, instrumental, nos transportes, nas comunicações e digital. (BRASIL, 2016, p. 6-7)

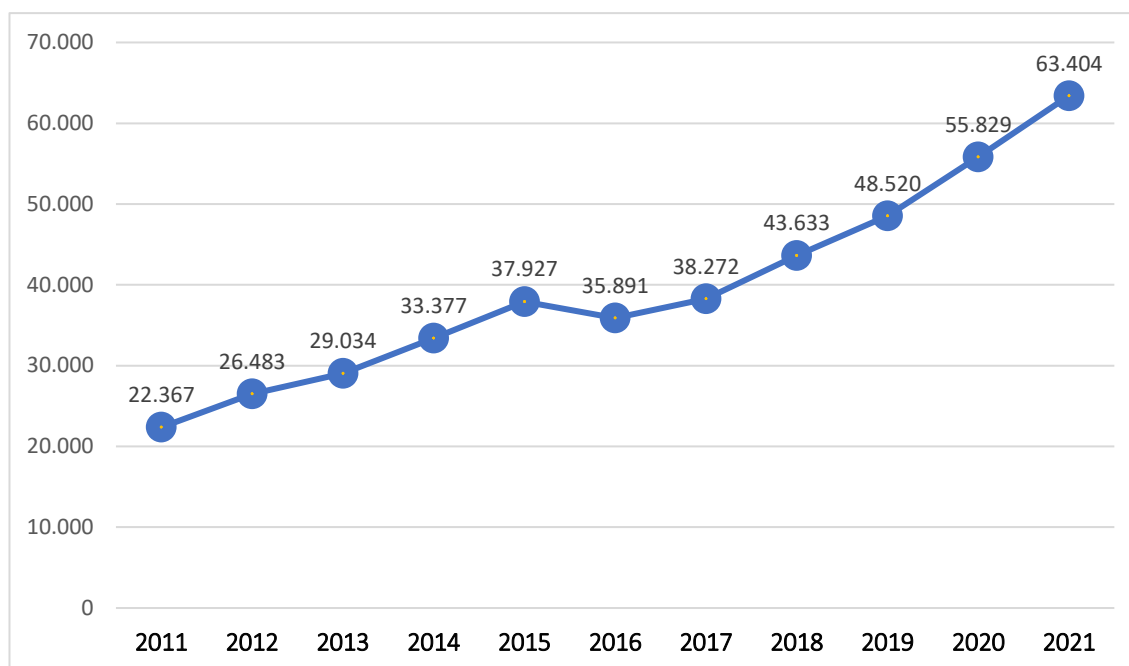
Com efeito, o documento criado pelo MEC (2016), em respostas aos anseios sociais e aos requisitos legais, passou a nortear as instituições de ensino superior brasileiras sobre suas responsabilidades legais e sociais no que se refere ao acesso, à permanência e à concretização da formação acadêmica dos estudantes com deficiência. Para tanto, alargou os horizontes acerca da acessibilidade (pelos vieses: atitudinais, arquitetônicos, metodológicos, programáticos, instrumentais, locomotivos, comunicacionais e digitais) e a instituiu como um indicador-chave de qualidade na avaliação do SINAES. Essas ações articuladas implicaram num aumento considerável no número de matrículas de pessoas com deficiência na educação superior.

Nessa análise, um dado importante é a quantidade de educandos com deficiência que chegaram ao ensino superior desde a promulgação do Decreto Executivo nº 6.949/2009 e seus estímulos através de políticas públicas que efetivassem o direito à educação das pessoas com deficiência. Em 2011, as matrículas das pessoas com deficiência nos cursos de graduação (presenciais e à distância) passam a ser contabilizadas de maneira mais fidedigna ao integrar a Estatística da Educação Superior.

A partir de 2011, as matrículas dos educandos do público-alvo da educação especial nos cursos de graduação (presenciais e à distância) começam a compor a Estatística da Educação Superior. Nesse primeiro ano, são contados 23.250 educandos do público-alvo da educação especial que concluíram o ensino básico e que foram matriculados nos cursos de Graduação. Em 2018, esse contingente chegou ao número de 43.633 matriculados, registrando-se taxa de crescimento de 87,7% ao longo do período de oito anos – o que já é um aumento a ser celebrado. No entanto, o dado a ser mais destacado é que, nos cursos de graduação, o número de educandos do público-alvo da educação especial representa menos de 0,5% das matrículas, segundo o último Censo do Ensino Superior, realizado em 2018, – o que demonstra a necessidade de políticas públicas para ampliar o acesso, a permanência e o êxito desse público no ensino superior. (BRASIL, 2020, p. 21-22)

Essa trajetória anual do crescimento no número de matrículas pode ser melhor observada no gráfico 1:

Gráfico 1: Número de Matrículas em Cursos de Graduação de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação – 2011-2021



Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior (2022). Elaborado pelo autor da pesquisa

Diante dos dados expostos no gráfico 1, que demonstram o aumento das matrículas das pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior do Brasil, nota-se o salto de 22.367 estudantes com deficiência no ano de 2011 para 63.404 no ano de 2021, isto é, quase o triplo de estudantes em uma década. Observado isso, não se pode negar que esse fenômeno de crescimento está atrelado às políticas públicas adotadas no país nas primeiras décadas do século XXI.

Consequentemente, esse incremento de estudantes com deficiência na educação superior criou uma atmosfera que ganhou capilaridade em outros seguimentos da comunidade acadêmica que envolvem pessoas com deficiência: pesquisadores, pesquisadoras, docentes, parte administrativa, criação de setores específicos etc., mas também que atraem a comunidade extra-acadêmica e fez com que surgissem mais documentos e dispositivos legais para garantir esses avanços.

Esse movimento brasileiro de normatizar as políticas de inclusão para as pessoas com deficiência teve como seu marco histórico a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, com a finalidade de inclusão social e de cidadania (BRASIL, 2015). Com efeito, a LBI de 2015 não somente compilou leis esparsas e elevou

decretos ao *status* de lei, mas principalmente avançou em direitos para harmonizá-los de acordo com a CIDPD de 2006.

Para a década atual que se iniciou em 2020, em meio à pandemia do coronavírus que ainda assola o mundo e sob o governo de um presidente neoliberal Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), o Brasil traçou estratégias mais alinhavadas à lógica de mercado, inclusive no plano educacional inclusivo.

[...] o governo Bolsonaro é um exemplo claro de conjugação entre neoliberalismo e neoconservadorismo. Reformas neoliberais drásticas, cortes dramáticos do orçamento público, estado mínimo, restrição dos direitos trabalhistas, propostas econômicas impopulares que precisam se legitimar ou se esconder sob discursos conservadores, os quais deslocam o centro do debate público. (GALLEGO, 2019, p. 6)

Entraram em cena discursos neoliberais com a pretensão de obscurecer pautas que deveriam estar no centro do debate político, a exemplo da econômica, em vez disso priorizaram a agenda de valores e ideológica (Anti-intelectualismo, anticiência, anticultura, antiminorias, etc). Dentre vários momentos que põem em xeque os rumos da educação brasileira, duas declarações feitas em 2021 à TV Aberta do Brasil pelo então ministro da Educação do governo Bolsonaro, Milton Ribeiro (2020-2022), são emblemáticas: em uma delas afirmou que a "universidade deveria, na verdade, ser "para poucos", nesse sentido de ser útil à sociedade"; em outra entrevista disse que "a inclusão de alunos com necessidades especiais "atrapalham" o aprendizado de outras crianças sem a mesma condição".

Diante desses posicionamentos antidemocráticos de um governo neoliberal e de seus aliados na condução dos ministérios brasileiros que mais refletem nas políticas de inclusão das pessoas com deficiência na educação superior (Ministério da Economia, Ministério da Educação, Ministério dos Direitos Humanos), os receios de que as decisões de um chefe de estado com uma aclamação popular heroica e neoliberal afetassem a vida educacional das pessoas com deficiência começaram a se concretizar mesmo antes das supracitadas declarações. Durante o seu mandato, em 2020, o presidente Jair Bolsonaro assinou o Decreto nº 10.502/2020 em consonância com o pensamento voltado para uma educação neoliberalista, o qual instituiu a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) 2020: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios,

implementará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2020, p. 114)

Desse modo, o PNEE 2020 trouxe em sua essência que o objetivo era asseverar o direito à educação aos educandos com deficiência. Dentre as garantias previstas, o decreto presidencial facultava às famílias e ao público da educação especial o direito de optar em qual instituição de ensino estudar: escolas comuns inclusivas; escolas especiais; ou escolas bilíngues de surdos, ou seja, com um claro flerte com a volta do período da integração para as pessoas com deficiência.

Logo, o Decreto nº 10.502/2020, em seu capítulo voltado à implementação das políticas públicas, apontou a necessidade de assegurar a prestação de serviços ao público-alvo no ensino superior por intermédio de incentivos a projetos de ensino, à pesquisa e à extensão destinados à temática da educação especial, bem como através da estruturação das instituições e da formação de profissionais especializados para desempenhar as ações previstas no documento. Para tanto, elencou 15 responsabilidades dos sistemas de ensino no atendimento dos educandos da educação especial matriculados no ensino superior, que seguem no quadro 8.

Quadro 8: Responsabilidades das IES perante os educandos com deficiência – PNEE 2020

1	Garantir a prestação de serviços aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, mediante o estabelecimento de diretrizes e estratégias no Plano de Desenvolvimento Institucional das instituições de ensino superior;
2	fomentar o desenvolvimento de ações e projetos de ensino, pesquisa e extensão relacionados a área da educação especial;
3	fortalecer e normatizar Núcleos de Acessibilidade nas instituições de ensino superior para atender aos educandos que demandem serviços e recursos da educação especial;
4	estabelecer e fortalecer redes institucionais colaborativas para compartilhar ações de eliminação e minimização de barreiras nos processos de formação acadêmica dos educandos do público-alvo da educação especial, na graduação e na pós-graduação;
5	estruturar, no âmbito das ações de ensino, pesquisa e extensão, ações e projetos comprometidos com a formação de profissionais qualificados nas práticas de ensino equitativas, inclusivas e com foco no aprendizado ao longo da vida;
6	garantir a não-exclusão de educandos sob alegação de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e das altas habilidades ou superdotação bem como a eliminação de atitudes de discriminação e preconceito;

7	estimular e implementar projetos de ensino, pesquisa e extensão que atendam aos sistemas e às unidades de ensino e ou que desenvolvam tecnologia assistiva dirigida aos educandos do público-alvo da educação especial, contribuindo para a melhoria dos índices e resultados da educação escolar na perspectiva equitativa, inclusiva e com foco no aprendizado ao longo da vida bem como da oferta dos serviços de atendimento educacional especializado na educação básica.
8	garantir que os regulamentos dos cursos de graduação e pós-graduação não omitam os direitos vigentes dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
9	criar diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, no ensino superior, de educandos com altas habilidades ou superdotação, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades destes;
10	estimular a criação de Programa de Altos Estudos para desenvolver o potencial de educandos com altas habilidades ou superdotação que demonstrem excepcional desempenho acadêmico, a partir de uma trajetória curricular avançada;
11	garantir que os educandos surdos e surdo cegos tenham acesso a tradutores-intérpretes e guias-intérpretes de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, respectivamente;
12	promover censos dos educandos do nível superior com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
13	promover formação continuada aos professores e técnicos que atendem a educandos com deficiência transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
14	estimular a criação de cursos de graduação e pós-graduação (<i>lato sensu</i> e <i>stricto sensu</i>) em educação especial; e
15	incentivar a formação profissional atualizada com o mundo 4.0 (<i>on-line</i> e metodologias ativas de aprendizagem) na educação especial, para atuação em espaços regulares e específicos, formais e não formais.

Fonte: BRASIL, 2020. Elaborado pelo autor da pesquisa.

Apesar do documento elaborado em 2020 enumerar diversas ações voltadas para as pessoas com deficiência na educação superior e afirmar em seu lema que se trata de uma “política equitativa, inclusiva e de aprendizagem ao longo da vida”, conforme o artigo primeiro e o quadro 8 citados anteriormente, o texto do Decreto nº 10.502/20 manifestou um interesse contumaz de incentivar a construção e a manutenção de espaços similares à política de transição do modo segregador ao integrador que foi adotado no início da década de 1980. Dessa maneira, no transcorrer do teor do PNEE de 2020, com destaque para o artigo sétimo, há um conteúdo robusto que visa a possibilidade de construção de centros de apoios, de atendimentos especializados, de classes bilíngues para surdos, de escolas e de classes especializadas.

Em razão das inúmeras divergências trazidas pelo PNEE 2020 que colocavam em xeque a educação inclusiva, que ensejaram vários protestos e debates, que aconteceram sobretudo nas redes sociais, por: especialistas da área, por defensores dos movimentos de inclusão e pelas próprias pessoas com deficiência, o plenário do Supremo Tribunal Federal (STF) do Brasil acompanhou a posição do ministro do STF Dias Toffoli em suspender a eficácia do Decreto nº 10.502/2020. A suspensão se deu sob a alegação de que o disposto nesse decreto vai de encontro ao modelo de educação inclusiva, haja vista a insegurança trazida para as conquistas das pessoas com deficiência e a possibilidade real de implementação de políticas públicas retrógradas e que estariam na contramão das pactuações jurídicas nacionais e internacionais, a exemplo da CIDPD de 2006.

Após as eleições de 2022 e uma clara alternância ideológica de poder que culminou com a não reeleição do ex-presidente Jair Bolsonaro, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva reassumiu a cadeira de presidência da república brasileira e, em seu primeiro dia de mandato em 2023, publicou o Decreto nº 11.370/2023, que revogou o Decreto nº 10.502/2020, que instituiu a polêmica “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”.

Doravante, voltou a vigorar a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008, que reconhece os desafios enfrentados no sistema de ensino brasileiro no que tange à inclusão, bem como ressalta a importância de criar meios alternativos de superação às práticas de discriminação e de exclusão através de serviços especializados complementares ou suplementares, obrigatoriamente, mas não substitutivos da educação comum.

Percebe-se, desse modo, que há um longo caminho a percorrer após a edição de uma lei de alcance (inter)nacional, mesmo que esta tenha vinculação jurídica, pois movimentos de metaestabilidade e de resistência devem estar atentos para qual direção a educação das pessoas com deficiência trilham a partir das relações de poder. Logo, o cuidado deve ser contínuo, a exemplo do PNEE do Brasil de 2020 que prometia um avanço educacional da Educação Especial e, ao invés disso, esse pseudodesenvolvimento estava muito mais em sintonia para garantir uma lógica de mercado, como reflete Pieczkowski:

[...] pensar na expectativa de “normalização” que parece direcionar algumas famílias/pessoas com deficiência ao ingressar na educação superior, com base em critérios fluidos e subjetivos, impregnados pela ideologia neoliberal. Esse ingresso representa a ideia de: - “Veja, chegamos!” Porém, essa

“chegada” pode, para alguns, representar a exposição, comum na Idade Média, ou a adequação, a qualquer custo, à lógica da competitividade, da produtividade e do consumo em tempos de império neoliberal. Essa racionalidade opera na produção do estudante com deficiência, do professor, da família desse estudante e se ramifica no campo da educação; são maquinarias que capturam e subjetivam; são racionalidades e práticas que constituem modos de vida para que ninguém fique de fora da rede de produção e consumo, mesmo que a inclusão seja excludente (PIECZKOWSKI, 2014, p. 186).

Nesse prisma neoliberal, há uma concepção de quem consegue chegar à educação superior passa a integrar um grupo seletivo propenso à ascensão profissional, portanto, possível retroalimentador da lógica de mercado. Além disso, surgem novas categorias no meio das pessoas com deficiência: àquelas que não conseguem o acesso e a permanência na universidade. Essa exclusão e aquela expansão devem entrar no radar de cada universidade, com o intuito de refletir acerca do processo de inclusão, de como promover políticas públicas e ações compartilhadas em rede e de demover ações excludentes em quaisquer níveis educacionais.

No intuito de contribuir com essa perspectiva, os estudos comparativos na área da educação superior podem auxiliar a instaurar uma atmosfera virtuosa de cooperação internacional mesmo em tempos de competição neoliberal, valendo-se dos antecedentes históricos, das experiências e dos exemplos exitosos das políticas educacionais já implementadas em cada universidade, região ou nação direcionadas às pessoas com deficiência. Em face disso, no próximo capítulo trazemos os desdobramentos da CIDPD de 2006 na UEPB e na ROMATRE, tendo como ponto nevrálgico os estudos comparados.

5. OS DESDOBRAMENTOS DA CIDPD DE 2006 NA UEPB E NA ROMATRE

“Os Estados Partes reafirmam que o direito à vida é inerente à pessoa humana e devem adotar todas as medidas necessárias para garantir o gozo efetivo deste direito pelas pessoas com deficiência (...). Esse direito deve ser defendido em cada instante da vida, desde a concepção à morte natural, justamente porque a deficiência é uma experiência humana em muitos casos ainda misteriosa, que somos chamados a respeitar e conhecer”.

Saconni, Discurso ocorrido em 2009 na sede da ONU, grifos nossos – Tradução³⁵ livre para o português.

Este capítulo traz os resultados das políticas de inclusão de acesso e de permanência analisadas nas universidades UEPB e ROMATRE. Para tanto, cabe neste momento da presente tese reconhecer práticas inclusivas direcionadas às pessoas com deficiência na educação superior provenientes da UEPB e da ROMATRE, buscando elementos comparativos entre a CIDPD de 2006 e os indicadores das dimensões acesso e permanência.

Conforme disposto nas alíneas b e c do Art. 32 da CIDPD de 2006, as instituições parceiras da rede SOLIDARIS – UEPB e ROMATRE – facilitam e apoiam a capacitação mútua, promovida pelo intercâmbio e compartilhamento de informações, experiências, programas de treinamento e melhores práticas exercidas por cada instituição, assim como a cooperação em pesquisa e o acesso a conhecimentos científicos e técnicos para gerar redes metaestáveis.

³⁵ “Gli Stati Parti riaffermano che il diritto alla vita è connaturato alla persona umana ed adottano tutte le misure necessarie a garantire l’effettivo godimento di tale diritto da parte delle persone con disabilità (...). Tale diritto deve essere difeso in ogni istante della vita, dal concepimento alla morte naturale, proprio perché la disabilità è un’esperienza umana in molti casi ancora misteriosa, che siamo chiamati a rispettare e a conoscere” (SACONNI, 2009, grifos nossos – Versão original em italiano).

5. 1 OS INDICADORES DE ACESSO E DE PERMANÊNCIA NA UEPB

A propositura da UEPB participar da rede SOLIDARIS, ocorrida em janeiro 2017, marca o início de um novo olhar para a política de internacionalização da UEPB e para a pesquisa da comunidade acadêmica com deficiência. Dentre as ações iniciais, a instituição paraibana teve que renovar o seu cadastro perante a Comissão Europeia, que estava inativo e não havia renovado parcerias.

Ao tomarmos como base a Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CIDPD) de 2006, percebemos que a inserção da UEPB no projeto SOLIDARIS materializa o Artigo 32 da referida convenção, que versa sobre a cooperação internacional. A participação da UEPB trouxe um novo panorama institucional para o circuito da internacionalização universitária, ao passo que começou a promover uma mobilização acadêmica de estudos dirigidos à inclusão das pessoas com deficiência que será percebida nos próximos subtópicos.

5.1.1 Medidas legislativas/administrativas

Em sintonia com a CIDPD de 2006, A UEPB passou a adotar as políticas de inclusão com base nos documentos brasileiros: na Constituição Federal de 1988 (CF/88) (emendada constitucionalmente pelo Decreto Legislativo Nº 186, de 2008) e na Lei Brasileira de Inclusão (LBI, também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência) de 2015. Em razão da Lei nº 7.643/2003, que assegurou a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial da UEPB, as medidas legislativas e administrativas da instituição direcionadas às pessoas com deficiência passaram a ser elaboradas, em consonância com a CIDPD de 2006 e com as leis nacionais e estaduais, pelos órgãos de deliberação superior da instituição: Conselho Universitário (CONSUNI) e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE).

Nessa relação institucional com a CIDPD de 2006, a UEPB passou a adotar medidas legislativas e administrativas que englobam os direitos reconhecidos no artigo 1 da convenção, levando em consideração programas, políticas, a proteção e a promoção dos direitos humanos das pessoas com deficiência, inclusive com o intuito de modificar ou revogar normas, costumes, regulamentos e práticas discriminatórias

que possam ir de encontro aos preceitos da referida convenção. Essas deliberações se iniciam nas formas de ingresso implementadas na UEPB.

5.1.2 Formas de ingresso

Em relação às formas de ingresso para estudantes com deficiência na UEPB, no sentido de ampliar a inclusão no âmbito da UEPB, por meio da RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/003/2022, estabeleceu como forma de ingresso uma política de reserva de vagas para os cursos de graduação, a qual considera o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) como instrumento norteador das políticas de inclusão para as pessoas com deficiência e das ações do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI).

[...] institui a política de reserva de vagas no âmbito dos cursos de graduação da UEPB para pessoas negras; indígenas; ciganas; quilombolas; pessoas trans (transexuais, travestis e transgêneros); pessoas com deficiência; pessoas que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e pessoas consideradas em situação de vulnerabilidade socioeconômica e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas privadas com bolsa de estudo integral (UEPB, 2022b, p. 1).

A Resolução administrativa supracitada do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) entrou em vigor no período letivo de 2022, para os processos seletivos de ingresso na UEPB, que utilizarem as notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou nas provas de Vestibular próprio oferecidos pela instituição. O percentual destinado à reserva de vagas para estudantes com deficiência é de 2% (dois por cento) tanto para cursos de Licenciatura quanto para os cursos de Bacharelado.

Para ingressar na comunidade acadêmica estudantil da UEPB na política de reserva de vagas para as pessoas com deficiência, a pessoa que se candidata a uma vaga deve comprovar que tem algum impedimento de longo prazo de deficiência. Esta pode ser de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. Após serem aprovadas na graduação, as pessoas com deficiência de acordo com a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, no art. 4º do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (alterado pelo decreto 5.296/2004), no art. 1º da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Transtorno do Espectro Autista), ou também as contempladas pela Súmula nº 377 do

Superior Tribunal de Justiça (STJ) e no enunciado AGU nº 45, de 14 de setembro de 2009, têm que apresentar um laudo médico durante o processo de matrícula.

Ressalta-se que esse laudo deve ter sido expedido até, no máximo, um ano antes da data de ingresso. O documento em questão deve ser fornecido por um especialista que ateste a natureza, o grau ou nível da deficiência e faça referência ao código correspondente à Classificação Internacional de Doenças (CID). A apresentação desse laudo é necessária para que o estudante possa usufruir dos benefícios da política de ação afirmativa na instituição.

Para os técnicos e docentes que ingressam na UEPB com deficiência, a apresentação do laudo também é obrigatória. De acordo com a CF/88 (no mínimo 5% e, no máximo, 20%), os textos normativos recepcionados pela Constituição Estadual da Paraíba e a Lei Complementar nº 154/2019, a UEPB reserva, no mínimo, 10% das vagas oferecidas em concurso público para pessoas com deficiência.

Para garantir que esses processos de seleção e de admissão sejam acessíveis e permanentes, a UEPB tem um olhar atento para a capacitação e a formação da comunidade acadêmica.

5.1.3 Formação

Em conformidade com o Artigo 24 da CIDPD de 2006, que em seu inciso quarto prevê que os Estados Partes devem capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino, a UEPB passou a ser um polo contributivo na formação continuada de pessoas que atuam no processo de ensino e de aprendizagem de estudantes com algum tipo de deficiência, com a pretensão de garantir o acesso, a permanência e a qualidade do ensino, inclusive na educação superior.

Devido à sua relevância em cursos de graduação voltados para formar docentes (licenciados em química, biologia, física, matemática, história, pedagogia, entre outros, a UEPB passou a adotar a inclusão de componentes relacionados à educação especial na instituição um pouco depois da CIDPD de 2006. Especificamente em 2008, o curso de Pedagogia começou a oferecer o componente curricular de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e, a partir de 2016, todos os outros cursos de licenciatura também passaram a incluir esse componente obrigatoriamente. Nos cursos de bacharelado, o ensino de LIBRAS é oferecido como componente

curricular eletivo (opcional). É importante ressaltar que a maioria dos componentes curriculares de LIBRAS atualmente são ministrados por professores surdos.

Nessa direção, a RESOLUÇÃO/UEPB/CONSUNI/0247/2018 criou o curso de Especialização em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva – Departamento de Educação do Campus I da UEPB, com uma equipe de docentes composta majoritariamente por integrantes de projetos vinculados às ações de expansão da rede SOLIDARIS na UEPB. A referida especialização já se encontra na formação da segunda turma e tem, dentre outros objetivos, discutir as legislações na esfera nacional e internacional que garantem a inclusão educacional das pessoas com deficiência, com destaque para a CIDPD de 2006.

Ainda em razão do aumento significativo de pessoas com deficiência na educação básica e na educação superior, bem como das profícuas articulações com as instituições parceiras da rede SOLIDARIS, sobretudo com a ROMATRE, a UEPB e a universidade de Pernambuco (UPE) passaram a integrar o Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) no Brasil, com o intuito de aprimorar a atuação profissional dos professores em todo o território brasileiro, no que concerne à formação continuada alinhada às políticas públicas de inclusão escolar e ao uso das tecnologias digitais de informação e de comunicação.

Diante do crescimento de pessoas com deficiência que passaram a frequentar a UEPB, a acessibilidade se tornou um ponto prioritário de discussão sobre as políticas de inclusão institucional.

5.1.4 Acessibilidade

Em relação à acessibilidade, a UEPB vem adotando medidas para eliminar as barreiras arquitetônicas, com o fito de tornar suas instalações acessíveis a todos os estudantes, servidores e visitantes. Essas atitudes envolvem a construção de rampas adequadas em todos os prédios construídos recentemente, a exemplo da rampa da Central de Aulas Paulo Freire ilustrada na figura 5, bem como a adaptações razoáveis de rampas existentes em outros espaços da instituição para atender às normas e aos padrões de acessibilidade das legislações vigentes.

Figura 5: Rampa de acessibilidade da Central de Aulas Paulo Freire – UEPB Campina Grande



Fonte: Arquivo Pessoal.

As rampas de acesso instaladas na Central de Aulas Paulo Freire promovem o acesso de pessoas com deficiência, como cadeirantes, às salas de aula, aos laboratórios, às bibliotecas, aos banheiros acessíveis (que são projetados para acomodar cadeirantes e equipados com barras de apoio posicionadas de maneira estratégica) e outros espaços acadêmicos situados no prédio. Além das rampas, a UEPB colocou um elevador de plataforma elevatória para cadeirantes e pessoas com mobilidade reduzida, que conta com portas de proteção e dispositivos de parada de emergência para que as pessoas que frequentarem o prédio possam se deslocar com segurança.

Figura 6: Plataforma elevatória na CAPF – UEPB de Campina Grande



Fonte: Arquivo pessoal.

Ainda no que se refere à acessibilidade, a UEPB reserva vagas de estacionamento para as pessoas com deficiência nos prédios da instituição. Essas vagas são projetadas e localizadas nas proximidades das entradas dos edifícios, com placas e marcações no chão para identificá-las. Cabe mencionar que a UEPB também disponibiliza cadeiras (mecânicas e motorizadas) para a comunidade acadêmica e para visitantes, como pode ser visto na figura 7 a seguir:

Figura 7: Exemplo de uma das cadeiras motorizadas disponíveis para estudantes, docentes e técnicos que estudam ou trabalham na CAPF



Fonte: UEPB, 2022a.

Com a finalidade de melhorar as ações de acessibilidade implementadas na CAPF e estender para outros edifícios e setores da instituição, em meados de 2021, a UEPB lançou um questionário direcionado aos servidores com deficiência (professores e técnicos) com a finalidade de mapear o perfil desses servidores e as principais dificuldades enfrentadas. Depois de coletadas as informações, a UEPB passou a tratar os dados e subsidiar suas atitudes pautadas na busca de romper as barreiras arquitetônicas e atitudinais citadas, que foram incluídas no PDI (2022-2025).

Essas tarefas priorizam a melhoria no âmbito das edificações, no fornecimento das tecnologias assistivas, assim como benefícios dos aspectos organizacionais que envolvem capacitações, rotinas acadêmicas e administrativas. Além disso, promove a acessibilidade através do apoio humano de intérpretes e facilitadores, bem como adaptações curriculares e metodológicas que serão descritas nos serviços de apoio.

5.1.5 Serviços de apoio

Os serviços de apoio às pessoas com deficiência na UEPB surgiram devido ao aumento significativo de pessoas com deficiência, sobretudo visual, nos cursos da instituição paraibana e a necessidade de um atendimento diferenciado. Em 2004, O professor Doutor Eduardo Gomes Onofre – integrante e pesquisador de referência sobre as pessoas com deficiência na rede SOLIDARIS – deu início a um projeto de Núcleo de Educação Especial (NEDESP), com a finalidade de propiciar serviços de apoio aos estudantes com necessidades educativas especiais.

No transcorrer das primeiras décadas do século XXI, o NEDESP foi se estruturando com a aquisição de materiais permanentes, tais como: mesas e computadores e, posteriormente, equipamentos dotados de tecnologia assistiva. Existem máquinas de datilografia em Braille, regletes de alumínio com tábua de apoio e punção, escâner, gravador portátil e assinadores para pessoas com deficiência visual, que podem ser utilizados constantemente pela comunidade acadêmica.

Em parceria com o NEDESP, a Pró-Reitoria Estudantil (PROEST), criou o Programa de Tutoria Especial (RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/013/2006), que se configura uma experiência pedagógica que visa fornecer suporte educacional aos estudantes com deficiência (mental, auditiva, visual ou múltipla) regularmente matriculados em cursos de graduação da UEPB. Além disso, busca proporcionar ao estudante tutor, que recebe uma bolsa mensal como incentivo, oportunidades que contribuam para seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional. No tocante ao acompanhamento do A Programa de Tutoria Especial, a PROEST realiza reuniões sistemáticas com os estudantes (com e sem deficiência) envolvidos no programa, para verificar e analisar relatórios mensais do exercício da tutoria, assim como disponibilizar e encaminhar atendimentos psicossociais, que são feitos por profissionais da área de Psicologia da instituição (UEPB, 2006).

Vale mencionar que, em meio à rede SOLIDARIS, o NEDESP se fortaleceu e se tornou de forma institucionalizada o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), que veio a ser regulamentado pela Resolução do Conselho Universitário da UEPB – CONSUNI nº 0298/2019, que aprovou o atual regimento interno para dar suporte aos estudantes. Dentre os princípios basilares, o NAI estabeleceu a parceria de convênios técnicos, culturais e científicos, no âmbito nacional e internacional, que foi pavimentado pelas ações da rede SOLIDARIS e pelas linhas de pesquisa: Educação

Especial, Educação Matemática Inclusiva, Ensino de Ciências, Formação de Professor e Inclusão e Tecnologias Assistivas, as quais seguem as diretrizes da CIDPD de 2006.

Posteriormente, foi criado o programa de apoio aos servidores com deficiência na instituição, em parceria com o NAI. O objetivo principal do programa é criar um ambiente institucional inclusivo, que dê suporte contínuo aos servidores com deficiência. O programa abarca três áreas principais: acessibilidade, capacitação e campanhas, que englobam todas as atividades relacionadas às pessoas com deficiência e visa combater o preconceito e a discriminação.

Por ser o ambiente que comporta mais estudantes da UEPB, a Central Acadêmica Paulo Freire (CAPF) de Campina Grande-PB e onde está localizado o NAI, este setor passou a oferecer atendimentos pedagógicos individualizados para as pessoas com deficiência, no intuito de aprimorar o acompanhamento entre os universitários e preservar a permanência deles na UEPB. Ademais, recepciona a comunidade com deficiência em geral para dar suporte pedagógico.

Para tanto, o NAI disponibiliza uma equipe (geralmente formada por graduandos do curso de Pedagogia, os quais serão futuros profissionais da área), de segunda a sexta, em horários revezados, para realizar atendimentos coletivos e/ou particulares (que são agendados via e-mail ou diretamente no NAI) e elaborar planos de educação individual. Paralelamente aos atendimentos, em conformidade com o artigo 4º, inciso I, alínea g da CIDPD de 2006, o NAI também constrói materiais didáticos de tecnologias assistivas acessíveis para auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem e que seguem os parâmetros do desenho universal, tais como: mapa tátil, materiais em relevo e em realidade aumentada, materiais de comunicação aumentativa e alternativa, vídeos em LIBRAS, livros em Braille e Audiolivros.

Figura 8: Um dos encontros de apoio à comunidade com deficiência da UEPB proporcionada pelo NAI



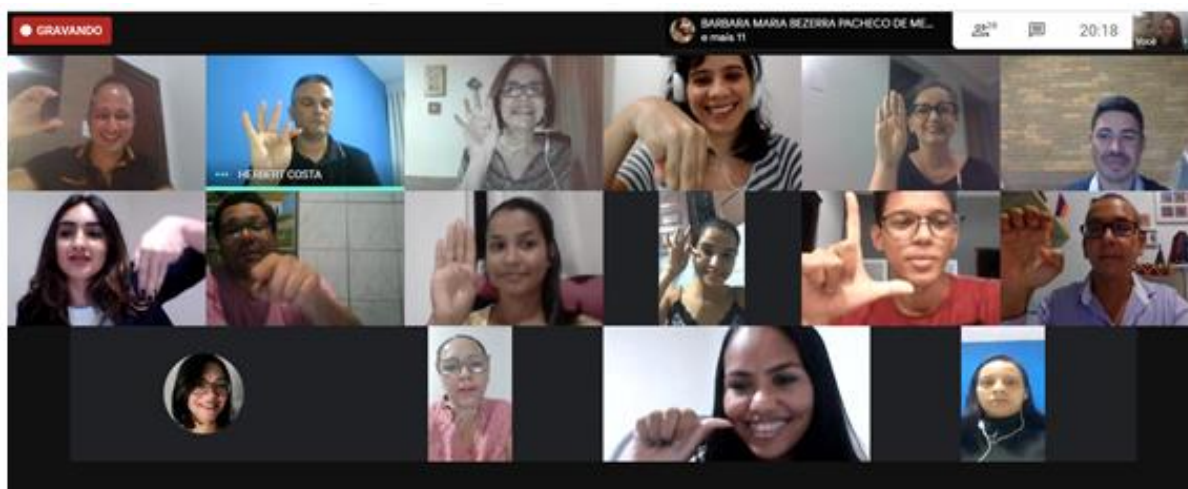
Fonte: Arquivo pessoal

Outra importante iniciativa do programa é a ampliação da acessibilidade nos espaços físicos e nos ambientes virtuais da UEPB, sobretudo após a pandemia da Covid 19, visando oferecer condições laborais adequadas para os servidores com deficiência. Essas ações englobam melhorias estruturais e tecnológicas que promovem a inclusão e facilitam a participação ativa desses servidores na instituição, bem como seus modos e meios de comunicação.

5.1.6 Modos e meios de comunicação

O programa de apoio aos servidores com deficiência citado no tópico referente aos serviços de apoio da UEPB, além de fazer parte de formações sistemáticas, realiza cursos periódicos que propiciam um ambiente inclusivo de comunicação dentro e fora da universidade. Para promover a interação entre surdos e ouvintes no ambiente universitário, a UEPB por intermédio do NAI oferece cursos básicos de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para a comunidade, bem como oferta capacitações para servidores da UEPB interagirem com a comunidade surda.

Figura 9: Curso de LIBRAS ofertado pelo NAI em parceria com a CoRI



Fonte: Arquivo pessoal.

Adicionalmente aos cursos de LIBRAS, o NAI também oferta oficinas periódicas do aprendizado em braile, que são ministradas pelo próprio coordenador setorial do núcleo de inclusão, entre outras formas de assistência de comunicação, tais como: comunicação aumentativa e alternativa para pessoas com deficiência intelectual. No que diz respeito a tecnologias assistivas para a comunicação, a UEPB disponibiliza lousas digitais, computadores equipados com sistema de voz etc., e ajudas técnicas para pessoas interessadas em utilizá-los.

Em 2019, a Coordenadoria de Relações Internacionais (CoRI), em parceria com departamentos de ensino e com o NAI, elaborou um programa de extensão intitulado “Expansão das ações da rede internacional SOLIDARIS na UEPB”, com dez projetos vinculados e que se renova anualmente. Um dos projetos “Desenhando linhas inclusivas: o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da UEPB em foco” se dedica, entre outros aspectos, à composição de estratégias de meios e modos de comunicação.

Em outubro de 2020, o referido projeto criou o site institucional do NAI, que passou a produzir conteúdos por meio de vídeos, textos, imagens e gifs informativos e educativos, com o objetivo de abordar temas relacionados à inclusão da pessoa com deficiência, com foco em práticas socio pedagógicas que promovam a inclusão. Também passou a divulgar informações básicas sobre a produção científica de alunos e servidores da instituição, relacionada às linhas de pesquisa do NAI - inclusão e acessibilidade.

Nessa interação de modos e meios de produção comunicativa, são produzidos vídeos com depoimentos de pessoas com deficiência e de seus familiares, compartilhando suas experiências e superações diante dos desafios cotidianos. O conteúdo do site do Núcleo é estendido para as principais mídias sociais, também criadas durante o programa de extensão da CoRI, com a finalidade de alcançar o público de forma mais atrativa e efetiva.

5.1.7 Protagonismo participativo

A UEPB conta com um programa de apoio aos servidores com deficiência na instituição, que foi implantando em 2021. Na linha do protagonismo participativo, o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) tem como coordenador um servidor com deficiência visual – Alindembergue de Araújo – que lidera um programa que visa promover um ambiente universitário solidário, o qual recepciona as pessoas com deficiência da instituição paraibana. As ações partem de três eixos anteriormente citados nos serviços de apoio: acessibilidade, capacitação e campanhas de conscientização e sensibilização, com a ideia de combater o preconceito e a discriminação, como também promover uma cultura de inclusão na comunidade acadêmica.

Esse olhar da UEPB de colocar em posição de destaque a própria pessoa com deficiência está em consonância com o que afirma o inciso 3 do artigo 4 da CIDPD de 2006. Tal dispositivo assevera que a elaboração e a implementação de legislações e políticas para aplicar as nuances da referida convenção, inclusive em outros processos de tomada de decisão relativos às pessoas com deficiência, devem envolver ativamente pessoas com deficiência.

Ademais, a UEPB conta com servidores com deficiência no Conselho Universitário (CONSUNI), que é o órgão máximo de deliberação coletiva responsável pela política geral na UEPB. Suas responsabilidades incluem a elaboração, aprovação e revisão do estatuto e dos regimentos internos. Cabe ainda ao CONSUNI aprovar o orçamento anual proposto pelo(a) Reitor(a) e avaliar as prestações de contas da universidade. Sendo assim, há representantes com deficiência na incumbência de formular as políticas de acesso e de permanência para as pessoas com deficiência, como também a elaboração da política geral da UEPB.

Na parte docente, existe uma participação ativa da comunidade surda, tendo em vista que a UEPB contém inúmeros cursos de licenciatura nos quais o componente curricular do ensino de LIBRAS é obrigatório e as aulas são ministradas por professores surdos. Essas medidas corroboram com o que está disposto nos incisos 3 e 4 do artigo 24 da CIDPD de 2006, ao tornar possível o aprendizado da língua de sinais e promover uma identidade linguística com a comunidade surda, como também empregar professores, inclusive professores com deficiência em um protagonismo proativo.

Realizado um panorama geral dos indicadores das dimensões de acesso e de permanência na universidade brasileira UEPB, vamos no próximo tópico apresentar os indicadores na universidade italiana ROMATRE.

5.2 OS INDICADORES DE ACESSO E DE PERMANÊNCIA NA ROMATRE

A Universidade italiana promove a inclusão de estudantes com deficiência por meio de incentivos financeiros e serviços personalizados, além de adotar, principalmente após a pandemia, novas tecnologias para o ensino online e a distância.

O Delegado do Reitor é o responsável pelas questões relacionadas à deficiência, dificuldades específicas de aprendizagem e apoio à inclusão e desempenha um papel fundamental na definição das políticas voltadas para a integração de pessoas com deficiência que estudam e trabalham na ROMATRE. Os serviços são administrados pelo Gabinete de Alunos com Deficiência e Distúrbio Específico de Aprendizagem (DSA, *Disturbi Specifici di Apprendimento*), conforme os indicadores descritos a seguir.

5.2.1 Medidas legislativas/administrativas

As propostas de políticas de inclusão para as pessoas com deficiência na educação superior da Itália tomaram novos rumos, sobretudo, após a CIDPD de 2006. A organização interna de ROMATRE elencou algumas normativas como as principais norteadoras das medidas administrativas adotadas pela instituição italiana. Para tanto, ROMATRE criou um “*Vade mecum*”, isto é, um manual que contém um compilado das principais leis que norteiam a universidade nas políticas de inclusão das pessoas com deficiência.

Por ordem cronológica, a primeira lei de destaque – que foi ao transcorrer do tempo atualizada em consonância com a CIDPD de 2006 – e que é citada pelo manual da ROMATRE é a Lei nº 104/1992 (*Legge 104/92 – Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*). No âmbito universitário, em seu artigo 13, a Lei nº 104/1992 discorre sobre a importância de estabelecer acordos com centros especializados voltados para pessoas com deficiência e outras entidades para preparar, implementar e verificar projetos educacionais que atendam este público. Ditos projetos fazem parte da orientação prioritária da ROMATRE e devem ter como finalidade dotar as universidades de equipamentos e ajudas didáticas, bem como técnicas para que sejam garantidas assessorias pedagógicas, produção e adaptação de materiais de ensino que assegurem o direito de estudar para as pessoas com deficiência.

Além das orientações administrativas trazidas pela Lei nº 104/1992, ROMATRE incorporou as atualizações descritas na Lei nº 17/1999 (*Legge 17/1999 – Integrazione e modifica della leggequadro 5 febbraio 1992, nº 104, per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*). No cumprimento da lei nº 17/1999 – que integra a lei nº 104/1992 – ROMATRE organiza e disponibiliza serviços voltados para a na vida universitária de estudantes com deficiência igual ou superior a 66%, por intermédio de processos de integração social.

De maneira específica, os serviços reportados pela Lei nº 17/1999 são a reinteração da garantia de que os estudantes com deficiência matriculados na universidade tenham auxílios técnicos e pedagógicos específicos, bem como a inovação universitária a partir de serviços especiais de tutoria especializada, criados pelas universidades dentro dos limites de seu orçamento e recursos. Outra novidade normativa é a permissão para os estudantes com deficiência realizarem exames universitários, após a anuência do professorado da disciplina e a depender do tipo de deficiência, com o auxílio dos serviços de tutoria e de meios específicos, assim como a substituição desses exames por provas alternativas e/ou equivalentes que sejam propostas por especialistas.

Ademais, a Lei nº 17/1999 estabeleceu que as universidades deveriam designar um profissional docente para coordenar, monitorar e dar suporte a todas as iniciativas relacionadas à integração dentro da universidade. Nesse sentido, ROMATRE conta com uma pessoa designada pelo Reitor(a) para coordenar as atividades voltadas à deficiência, às dificuldades específicas de aprendizagem e apoio

à inclusão, que desempenha um papel orientador das políticas relativas à integração das pessoas com deficiência que estudam e trabalham na Universidade.

Na esfera estudantil os serviços são geridos pelo Gabinete de Alunos com Deficiência e Distúrbio Específico de Aprendizagem (DSA), coordenados pelo diretor(a) do referido setor. Além disso, em cada departamento existe um(a) professor(a) de contato que desempenha o papel de mediador(a) na superação das dificuldades pedagógicas que se apresentam ao longo dos estudos das pessoas com deficiência. Segundo ROMATRE, O papel proativo do Gabinete é contribuir tanto para promover as condições mais adequadas ao alcance do sucesso escolar de cada aluno com deficiência ou com dificuldade de aprendizagem quanto para implementar e acompanhar os processos de inclusão numa perspectiva de melhoria contínua.

Posteriormente, ROMATRE menciona em seu manual a importância de tomar como bases estratégicas de políticas de inclusão a CIDPD de 2006, da qual a UE é signatária e leva em consideração a experiência do Plano de Ação para a Deficiência 2004-2010 e a Estratégia Europeia para a Deficiência 2010-2020. Tal relevância, de acordo com ROMATRE, ancora-se no resultado alcançado pela comunidade internacional enquanto instrumento internacional já vinculativo para os Estados Partes, que através da Lei nº 18 de 3 de março de 2009, o Parlamento italiano autorizou a ratificação da CIDPD de 2006 e o respectivo protocolo opcional assinado pela Itália em 30 de março de 2007, que se tornou lei no país.

Para complementar a Lei nº 17/1999 e atualizá-la de acordo com a CIDPD 2006, como também para reconhecer a dislexia, a disgrafia, a disortografia e discalculia como distúrbios específicos da aprendizagem, o governo italiano aprovou a Lei nº 170/2010, que também é trazida pelo *Vademecum* de ROMATRE, juntamente com outros decretos normativos³⁶ e matérias que envolvem a ampliação da dificuldade

³⁶ Decreto Ministeriale n. 5669 del 2011 e allegato Linee Guida
http://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/prot5669_11.pdf
http://www.disabili.unige.it/wpcontent/uploads/2011/11/linee_guida_sui_dsa_12luglio2011.pdf
<http://www.miur.gov.it/documents/20182/198444/Linee+guida+per+il+diritto+allo+studio+degli+alunni+e+degli+studenti+con+disturbi+specifici+di+apprendimento/663faecd-cd6a-4fe0-84f86e716b45b37e?version=1.0&download=true>; Consensus Conference sui Disturbi Specifici dell'Apprendimento del 2011
<http://www.miur.gov.it/documents/20182/198444/Raccomandazioni+cliniche+sui+DSA/9e6cb7ee-8046-4aa7-be3c-ef252a87bccd?version=1.0>; Accordo Stato-Regioni su "Indicazioni per la diagnosi e la certificazione dei DSA" - 25/7/2012 <http://www.regioni.it/sanita/2012/08/03/conferenza-stato-regioni-del-25-07-2012-schema-di-accordo-tra-governo-regioni-e-province-autonome-di-trento-e-bozzone-su-indicazioni-per-la-diagnosi-e-la-certificazione-dei-disturbi-264543>; Ulteriore riferimento di rilievo:

de aprendizagem, uma vez que a universidade italiana se compromete em colaborar com pesquisas universitárias e com a formação de professores para garantir o direito à educação das pessoas com Distúrbio Específico de Aprendizagem (DSA).

Vistas as principais medidas legislativas e administrativas implementadas pela ROMATRE para promover a inclusão das pessoas com deficiência, é fundamental garantir oportunidades igualitárias de acesso à educação superior. Nessa relação, as formas de ingresso são cruciais para estabelecer políticas e práticas que assegurem a inclusão da comunidade com deficiência na universidade.

5.2.2 Formas de ingresso

Em relação à forma de ingresso para estudantes com deficiência em ROMATRE é necessário realizar uma prova para admissão na universidade, no entanto, não há uma política de reserva de vagas para pessoas com deficiência. No requerimento de admissão é necessário preencher os campos relativos ao tipo e percentagem de deficiência.

Os estudantes que queiram candidatar-se a uma vaga na ROMATRE e sejam pessoas com deficiência, devem se enquadrar nos termos da Lei nº 104/1992 e sucessivas alterações (sobretudo em conformidade com a CIDPD de 2006). Além disso, podem solicitar auxílios, instrumentos compensatórios e medidas dispensatórias necessárias à realização da prova, tais como: tempo adicional ao exame, serviço de interpretação em Língua Italiana de Sinais (LIS), texto ampliado da prova, auxílio de um(a) leitor(a), entre outros.

Apesar de ser uma universidade pública, diferentemente dos procedimentos comumente adotados no Brasil de gratuidade para todos os níveis de ensino do setor público, existem cobranças de taxas e contribuições universitárias tanto para o ingresso quanto para a permanência durante o período de estudo. Diante disso, há algumas políticas de incentivo aos estudantes com deficiência, os quais têm direito à isenção total de impostos e contribuições caso se encontrem nas seguintes condições: reconhecimento da deficiência nos termos da Lei nº 104/1992 e com deficiência igual

ou superior a 66%³⁷; com incapacidade entre 33% e 65% com ISEE³⁸ (Indicador da Situação Econômica Equivalente) inferior ou igual a 30.000,00 euros.

Para o ingresso de servidores com deficiência – docentes e técnicos – ROMATRE segue a Diretiva nº 1/2019 do Ministério para a Administração da Itália, que esclarece leis anteriores (Artigos 35º e 39º e seguintes do Decreto Legislativo nº 165, de 30 de Março de 2001; Lei nº 68, de 12 de março de 1999, ; Lei nº 407, de 23 de novembro de 1998, n. 407; e a Lei nº 25, de 11 de março de 2011) e orienta sobre a reserva de vagas em postos de trabalho da administração pública italiana para pessoas com deficiência. Sendo assim, de acordo com o artigo 3 da Lei nº 68/1999, a ROMATRE assegura que sete por cento dos servidores fazem parte da reserva de vagas para as pessoas com deficiência.

Cabe ressaltar que, ao ingressarem na instituição, os servidores com deficiência em ROMATRE podem cumprir parte de sua carga horária laboral através do teletrabalho, em conformidade com o artigo 22.º, alínea b), da Lei nº 5 de 12 de novembro de 2011 e com o Decreto-Lei nº 183 de 2011, além de usufruírem dos serviços de apoio oferecidos à comunidade acadêmica.

5.2.3 Formação

As formações em ROMATRE seguem as diretrizes do Observatório Nacional Sobre a Condição de Pessoa com Deficiência de 2016, que propõe a promoção de direitos e a integração das pessoas com deficiência na implementação da legislação italiana, de acordo como o Art. 3, da Lei de 03 de março de 2009 e com a CIDPD de 2006. Desse modo, a ROMATRE organiza ações específicas de cursos de formação e seminários para a inclusão das pessoas com deficiência através da cooperação universitária, com módulos periódicos sobre “desenvolvimento, direitos humanos e deficiências. Essas formações ocorrem nos cursos de graduação e mestrados.

³⁷ Na Itália, uma pessoa é considerada com deficiência igual ou superior a 66% quando sua capacidade de trabalho, autonomia ou participação na vida social é afetada em pelo menos dois terços, de acordo com a Lei nº 104/1992. Essa lei estabelece os critérios para determinar o grau de deficiência de uma pessoa e define as medidas de proteção e apoio que podem ser fornecidas. Para ser considerada com deficiência igual ou superior a 66%, a pessoa deve passar por uma avaliação médica e funcional realizada por uma comissão médica específica.

³⁸ Documento que faz o cálculo baseado na renda de cidadãos italianos e estrangeiros residentes na Itália e indica sua equivalência econômica.

Além das formações presenciais, há planejamentos a distância para iniciativas de cooperação inclusiva. Devido às instalações modernas e ao recebimento de pessoas com deficiência de várias partes da Europa, a ROMATRE também realiza formações baseadas em estudos de caso prospectivos e atua na colaboração internacional da pós-graduação em questões inclusivas.

Figura 10: Formação na ROMATRE sobre políticas de inclusão para pessoas com deficiência.



Fonte: SOLIDARIS, 2021.

Na ROMATRE, em face da iniciativa de Lucia Chiap-petta Cajola como Delegada do Reitor para deficiência, com a colaboração da Fundação ROMATREEDUCATION e em meio a rede SOLIDARIS, desde 2018 são ofertados cursos que visam a concretização dos saberes e das competências de tutores e bolsistas que colaboram no atendimento aos alunos. Esses diálogos se aprofundam nas atividades letivas, nas de orientação administrativa, no acolhimento e no acompanhamento dos calouros, nas redações dos trabalhos de conclusão de curso, na utilização das TIC's, dentre outras (BOCCI *et. al.*, 2020).

Além disso, as formações propostas pela ROMATRE buscam interligar a teoria e a prática dentro da instituição. Nesse sentido, muitas pesquisas e ações são desenvolvidas para tornar o ambiente universitário mais acolhedor e acessível, com destaque para a formação voltada para profissionais especializados em acessibilidade.

5.2.4 Acessibilidade

Um dos pilares tidos como prioridade para a inclusão das pessoas com deficiência na universidade de ROMATRE é a acessibilidade. Em 2019, com a rede SOLIDARIS em curso, foi realizado um levantamento de como se encontrava a acessibilidade dos distintos ambientes da universidade italiana, com o objetivo de oferecer conhecimentos gerais acerca da situação em que cada ambiente propicia em relação ao seu grau de usabilidade para os potenciais usuários, ou seja, as pessoas com deficiência.

Os métodos utilizados pelo levantamento para detectar o grau de acessibilidade em ROMATRE foram:

1. inspeções sistemáticas dos diversos edifícios que compõem o ambiente universitário através do próprio pessoal envolvido nos escritórios de administração mapeados, que observaram minuciosamente as salas de aula, os escritórios, as instalações sanitárias, os espaços de estudo e de socialização de alunos, técnicos e professores, bem como os espaços abertos;
2. verificações regulatórias vigentes;
3. verificação da funcionalidade dos elevadores e da presença de dispositivos de acesso às instalações;
4. informações recebidas das pessoas com deficiência que faziam uso dos espaços.

Como resultado, o levantamento considerou, em relação à infraestrutura geral, que alguns prédios situados em zonas centrais da cidade de Roma, entre os quais funcionavam em edifícios históricos, estavam propensos a maiores barreiras arquitetônicas, portanto, sujeitos a trazer constrangimentos para as pessoas com deficiência. Após esse diagnóstico, ROMATRE criou um guia³⁹ de acessibilidade e passou a transferir, na medida do possível, algumas atividades letivas para novas localizações que, mantendo-se na zona central, não apresentam barreiras com características arquitetônicas, como é o caso do Departamento de Ciências da Educação da universidade (ROMATRE, 2019c).

Em outros edifícios que ainda apresentavam alguns obstáculos à mobilidade e à autonomia dos alunos com deficiência, em parte ligados a obstáculos estruturais e

³⁹ Documento disponível em: <https://www.uniroma3.it/ateneo/uffici/ufficio-studenti-disabilita-dsa/>

em parte às características dos edifícios históricos foram feitas reformas visando destituir essas barreiras, como observado nas figuras 11 e 12 a seguir:

Figura 11: Plataforma elevatória para dar acessibilidade a cadeirantes na ROMATRE



Fonte: Arquivo pessoal.

A figura 11 mostra o exemplo de uma plataforma elevatória para escadas instalada no Faculdade de Educação – ROMATRE. O equipamento visa a acessibilidade de pessoas cadeirantes e é de fácil utilização, além de permitir um deslocamento confortável e seguro. Ao chegar no pavimento desejado, o dispositivo trava no local para que o usuário possa se levantar e sair com segurança da escada.

Outro exemplo de intervenção em prédios históricos para melhorar a acessibilidade pode ser visto na figura 12, que mostra o teatro da Casa do Estudante de Roma, no qual foi feito uma porta de acesso ao palco e um caminho acessível por trás da estrutura original.

De maneira institucional, ROMATRE deixa claro que a sua política de universalizar os acessos está alinhada com as diretrizes da CIDPD 2006, ao se reportar à acessibilidade não somente como um direito humano fundamental em si, mas também como uma qualidade do ambiente que vai influenciar e possibilitar o exercício de outros direitos fundamentais, usufruíveis através da utilização de

espaços, adaptações razoáveis, serviços, equipamentos e tecnologias com base no desenho universal. Nessa perspectiva, abrange uma rede colaborativa com a Casa do Estudante de Roma para proporcionar um melhor acolhimento aos estudantes universitários.

Em sua nova política de inclusão das pessoas com deficiência, ROMATRE procura estabelecer uma parceria maior com outras universidades da cidade de Roma e seu entorno, com destaque para a Casa do Estudante romana, no intuito de garantir com que os estudantes com deficiência que ingressarem na instituição possam ter um ambiente acessível que venha a assegurar a permanência durante a trajetória acadêmica deles. Para tanto, conta com diversos equipamentos de acessibilidade que estão ao alcance de quem necessitar utilizá-los.

Nesse sentido, as intervenções destinadas às reformas em edifícios históricos italianos, como parte da Casa do Estudante, seguem diretrizes e regulamentos nacionais e internacionais que visam adaptar as necessidades de acessibilidade, sem comprometer a integridade arquitetônica. Sendo assim, há o envolvimento de engenheiros especializados, arquitetos, profissionais da área de inclusão e as próprias pessoas com deficiência para identificar as barreiras existentes e determinar as modificações necessárias.

Figura 12: Porta de acesso ao palco do teatro da Casa do Estudante romana



Fonte: Arquivo pessoal.

Essas adaptações se estendem a outros setores da Casa do Estudantes e da ROMATRE, a partir de normas que abrangem diversos aspectos, tais como: largura de portas, inclinação de rampas, dimensões de corredores e locais de manobra para cadeirantes, sinalização tátil, banheiros adaptados, elevadores e outras soluções personalizadas.

Em face da parceria com outras instituições universitárias da Itália, a Casa do Estudante organiza eventos em conjunto, como *workshops*, palestras e atividades culturais, para enriquecer a experiência e a integração entre estudantes com e sem deficiência. Nessa colaboração interuniversitária, são oferecidas soluções de moradia para estudantes que se mudam de outras cidades para estudar em Roma.

Além dessa oferta habitacional durante o período de estudos, existe também a disponibilização de equipamentos. São cadeiras de rodas motorizadas, andadores fixos e articulados para auxiliar e garantir mais equilíbrio, força e estabilidade para as pessoas com mobilidade reduzida, dentre outras tecnologias assistivas disponibilizadas com relativa abundância nos corredores da casa do estudante, como pode ser visto na figura 13.

Figura 13: Equipamentos disponíveis à comunidade acadêmica na Casa do Estudante Romana



Fonte: Arquivo pessoal.

Para facilitar a rotina diária estudantil, a Casa do Estudante permite que os estudantes possam cuidar da lavagem de roupas e outras peças pessoais através de um serviço de lavanderia acessível a baixo custo. São viabilizadas diversas máquinas de lavar e secar em um espaço conveniente, que contam com sistema de praticidade e de interface acessível, com altura adequada e alças ergonômicas para facilitar o acesso de usuários cadeirantes, tornando o processo de lavagem e secagem mais eficiente e independente.

Outra questão importante na casa do estudante que recepciona pessoas com deficiência de ROMATRE são os quartos adaptados. Na maioria das habitações há portas sem fechaduras e acionadas por sensores que ficam sob a responsabilidade do estudante que está hospedado, bem como campainhas sonoras e luminosas que ajudam pessoas, sobretudo, com deficiência física, visual e auditiva, conforme a figura 14.

Figura 14: Campainhas inteligentes instaladas nos quartos da Casa do Estudante de Roma



Fonte: Arquivo pessoal.

São campainhas inteligentes, com sensores de presença humana e que também podem ser acionadas manualmente. Ademais, podem ser conectadas ao celular da pessoa com deficiência responsável pelo quarto para receber sinais vibratórios e/ou sonoros para facilitar o fluxo de pessoas, a comunicação e a privacidade de cada residente.

Os quartos também são no estilo suíte com adaptação razoável, ou seja, em cada habitação existe também um banheiro largo e adaptado para acolher os estudantes com conforto e itens pensados na acessibilidade.

Em nossa visita aos aposentos dos estudantes com deficiência de ROMATRE, percebemos que simples atitudes relacionadas com a norma de acessibilidade e infraestrutura de maneira implícita podem contribuir bastante para o eixo permanência de professores, técnicos e estudantes com deficiência. Um exemplo bastante claro é a figura 15, que apresenta uma adaptação no banheiro em relação à altura da pia para cadeirantes, mas também da posição angular do espelho que permite que a pessoa com deficiência possa ver o reflexo dela durante a utilização.

Figura 15: Banheiro adaptado em um dos quartos da Casa do Estudante de Roma



Fonte: Arquivo pessoal.

Essas adaptações razoáveis e esses investimentos em acessibilidade na ROMATRE de maneira infraestrutural são complementados pelos serviços de apoio da instituição.

5.2.5 Serviços de apoio

O Gabinete de Alunos com Deficiência e DSA de ROMATRE disponibiliza e coordena, a favor de todos os estudantes que os solicitem, inúmeros serviços que permitam e facilitem a frequência universitária, tendo como referência as necessidades específicas de cada um.

Uma das ofertas destinada à permanência dos estudantes é o serviço de atendimento integral à pessoa com deficiência. Trata-se de uma prestação realizada por pessoas qualificadas, que ocorre nas dependências da ROMATRE e compreende no apoio para assistir as aulas, fazer provas e exames, reuniões com os docentes, assim como realizar procedimentos pedagógicos e administrativos, tais como: escrita de apontamentos, requisições gerais e leitura de textos. Além disso, a depender da deficiência e da solicitação, o suporte se estende para a alimentação e a higiene pessoal nas casas de banho apropriadas.

No campo do acompanhamento acadêmico, a partir da revisão e da atualização da lei-quadro nº 104/1992 pela CIDPD de 2006, juntamente com a Lei nº 170/2010, que estabelece novas regras para dificuldades específicas de aprendizagem no ambiente escolar, resultaram na criação de serviços de tutoria para alunos com deficiência e dificuldades específicas de aprendizagem (DSA). Esses serviços são realizados por alunos pares em colaboração com os professores dos departamentos, pois em cada departamento existe um professor como interlocutor desse suporte, bem como por um serviço administrativo de tutoria específico para alunos com DSA, financiado externamente e vinculado à(o) Delegado(a) d(a)o Reitor(a) do Gabinete de Alunos com Deficiência (ROMATRE, 2019b).

Geralmente, as tutorias acontecem com mais frequência no primeiro ano de estudos dos estudantes com deficiência, na expectativa que a partir do segundo ano eles possam agir com autonomia acadêmica. De forma complementar, existem também tutorias voluntárias de estudantes pares para o acompanhamento dos estudos diários, bem como suporte psicológico propiciado pelo Gabinete de Alunos com Deficiência.

Outros serviços de apoio e que são assegurados pelo quadro regulamentar da ROMATRE, são: a facilitação do acesso de pessoas com deficiência às ferramentas de Tecnologia de Informação, em conformidade com a Lei nº 4/2004; adaptações curriculares, uso de tecnologias assistivas, apoio pedagógico e planos de educação

individualizados, seguindo as orientações do Decreto Ministerial de 12 de julho de 2011, emitido pelo Ministério da Educação, Universidades e Pesquisa – MIUR. Também existe apoio à mobilidade internacional das pessoas com deficiência (estudantes, técnicos e professores), sobretudo, proporcionada pelo *Erasmus*; gestão adequada dos procedimentos de verificação e exames, orientação de entrada, permanência e saída para o mercado de trabalho com uma colaboração ativa de agências italianas, em conformidade com as diretrizes da União Nacional dos Centros Universitários para a Deficiência (UNCUD) italiana.

Entre os serviços disponibilizados, um dos mais interessantes e inovadores de ROMATRE acontece em parceria com a casa de apoio ao estudante, haja vista que a pessoa com deficiência pode desfrutar de um serviço de transporte adaptado e agendar – até duas vezes por semana – para levá-la a dois locais na cidade no horário fora do expediente universitário. Por exemplo, o estudante com deficiência pode ir ao teatro para assistir um espetáculo de sua preferência ou a uma partida de futebol que esteja acontecendo em Roma ou em cidades próximas. Vale ressaltar que este é um serviço de transporte articulado com outras instituições universitárias da cidade, em uma espécie de rede de cooperação estudantil.

Figura 16: Pátio da Casa do Estudante de Roma - Itália



Fonte: Arquivo Pessoal

Como podemos perceber na figura 16, a Casa do Estudante italiana dispõe de uma frota de veículos adaptados para atender a demanda de várias universidades de pessoas com deficiência. Os automóveis são dirigidos por profissionais habilitados,

que participam de formações e capacitações contínuas para assegurar segurança e conforto às pessoas com deficiência durante os deslocamentos.

Além dos automóveis menores, há vans adaptadas com plataformas elevatórias e espaços suficientes para acomodar passageiros com os mais variados tipos de deficiência, cadeiras motorizadas e até macas, além de proporcionar uma área de circulação confortável, conforme pode ser visto na figura 17.

Figura 17: Veículo adaptado da Casa do Estudante de Roma - Itália



Fonte: Arquivo pessoal.

Desse modo, notamos a importância da colaboração em rede das universidades italianas situadas em Roma, levando em consideração que há um rateio dos recursos para serem investidos na melhoria e bem-estar da vida das pessoas com deficiência com atividades universitárias que são extra muros e contam também com a parceria do transporte público local e de instituições do governo italiano. Tratam-se de atividades que são disponibilizadas o ano todo, incluindo finais de semana e feriados, com exceção do mês de agosto que é o recesso de todas as universidades e há uma paralisação desses serviços.

Em regra, os serviços de apoio para a comunidade acadêmica com deficiência na ROMATRE podem ser solicitados de maneira online em formulários disponíveis no próprio portal da instituição e servem para otimizar os modos e os meios de comunicação.

5.2.6 Modos e Meios de Comunicação

O portal institucional da ROMATRE⁴⁰ na internet demonstra ser um canal de comunicação comprometido com as pessoas com deficiência (*disabilità*) ao oferecer menus específicos. Essa iniciativa é uma forma de garantir que todas as informações e recursos disponíveis no site sejam acessíveis e compreensíveis para um público diversificado, incluindo as pessoas com deficiência.

A criação desse meio de comunicação na página principal virtual da ROMATRE é uma estratégia importante para facilitar a navegação e o acesso ao conteúdo do site. Os menus da ROMATRE contêm opções voltadas às necessidades específicas das pessoas com deficiência, como *links* para informações sobre inscrições e matrículas, serviços de suporte, mobilidade internacional, dentre outras.

Adicionalmente, a ROMATRE fornece serviços de comunicação acessível, como intérpretes de Língua de Sinais Italiana (LIS), para garantir que pessoas surdas ou com deficiência auditiva possam participar das atividades acadêmicas, reuniões e eventos promovidos pela universidade, de maneira presencial ou por meio de plataformas de videoconferência. Os estudantes também podem utilizar esse serviço para assistir aulas, fazer exames e dialogar com professores e servidores administrativos da universidade italiana.

Já para as pessoas com deficiência visual, a ROMATRE disponibiliza recursos e dispositivos de tecnologia assistiva que as auxiliam atividades acadêmicas, como leitores de tela, ampliadores de texto, softwares de reconhecimento de voz, entre outros. No suporte para materiais de estudo, a ROMATRE conta com o projeto “Biblioteca Fácil”, no qual o sistema bibliotecário da universidade criou um catálogo de obras em meio eletrônico acessível, que também tem privilégios específicos para o empréstimo de obras físicas (ROMATRE, 2019b).

Para criar um espaço de interação comunicativa entre estudantes com e sem deficiência, existe o projeto “Praça Telemática Acessível”, no qual o centro de informática da ROMATRE foi equipado, graças a uma contribuição da associação juvenil de clubes italianos, com sete estações de trabalho de multimídia acessível a alunos com deficiência visual e motora. Nesse espaço há a disponibilidade de: softwares de leitor de tela, ampliadores de vídeo, escaner ótico que converte textos

⁴⁰ <https://www.uniroma3.it/>

em áudio, programas de reconhecimento de texto, teclados simplificados com escudo, *trackballs* e mesas amplas que podem acomodar usuários em cadeira de rodas ou acompanhados por cão-guia (ROMATRE, 2019b).

Em sintonia com a rede SOLIDARIS e a CIDPD de 2006, a ROMATRE promove a comunicação interinstitucional através da mobilidade de estudantes com deficiência, priorizando alunas do sexo feminino no âmbito do Projeto *Erasmus Plus*. Também fortalece laços em projetos de extensão entre escolas e a universidade e entre a universidade e o mundo do trabalho, com reuniões agendadas e iniciativas dentro e fora da ROMATRE, em eventos nacionais e eventos internacionais sobre temas relacionados ao desenvolvimento da cultura, da política e das práticas de inclusão com vistas ao protagonismo participativo das pessoas com deficiência.

5.2.7 Protagonismo participativo

No que concerne ao protagonismo participativo, a ROMATRE tem um papel de destaque na formação de redes de interlocutores para identificar soluções que possam facilitar a participação na vida universitária e o desenvolvimento progressivo de uma maior autonomia para as pessoas com deficiência, não só nos estudos, mas também como cidadãos. Nesse horizonte cultural, político e inclusivo, a ROMATRE designa pessoas com deficiência da própria comunidade acadêmica para criar uma atmosfera de troca de experiências e de boas práticas.

São pessoas com deficiência que atuam de maneira proativa na construção de processos necessários para a inclusão bem-sucedida de alunos e alunas com deficiência ou DSA. Essas ações ocorrem através de pesquisas comparadas e do intercâmbio de informações entre universidades italianas, com representações da comunidade com deficiência em eventos (locais, regionais, nacionais e internacionais) periódicos, os quais acontecem principalmente por intermédio da Comissão Europeia (*Erasmus* e outros), do Comitê Universitário Regional de Lazio (CRUL) e da Conferência dos Reitores das Universidades Italianas (CRUI).

Outra ação importante da ROMATRE é o empenho no intuito de ampliar os horizontes e mapear oportunidades de emprego para estudantes com deficiência,

graduandos e graduados, através do convênio com a “Porta Futuro” (*Laziodisu*⁴¹) em colaboração com o Gabinete de Alunos com Deficiência e com a DSA, o Gabinete de Estágios e o Gabinete de Colocação de Emprego.

Diante do exposto, percebem-se medidas, atitudes e políticas públicas que são passíveis de análise e de compartilhamento entre as universidades do Brasil e da Itália, as quais podem ser retroalimentadas a partir de uma rede metaestável interinstitucional e que serão ponderadas no próximo tópico.

5.3 CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DA UEPB E DA ROMATRE E UM OLHAR COMPARATIVO METAESTÁVEL

A partir das políticas públicas inclusão observadas na UEPB e na ROMATRE, notou-se que a educação universitária tem um significado abrangente que vai além da mera aplicação dos regulamentos existentes. Envolve a garantia de que as pessoas com deficiência tenham acesso e vivenciem (permaneçam) a inclusão durante as suas trajetórias na vida universitária, abrangendo o reconhecimento e a disponibilização dos recursos técnicos e humanos previstos por lei. Além disso, implica em uma mudança real nos contextos acadêmicos, que precisam estar dispostos a se transformar e até mesmo revolucionar para que a inclusão seja efetiva, e não apenas uma ideia fixada no papel.

Diante dessas considerações, fica evidente que a inclusão não é um processo neutro que pode ser resolvido apenas cumprindo as regulamentações em vigor, a exemplo da CIDPD de 2006. Pelo contrário, ela envolve diversas variáveis que exigem uma metaestabilidade e um claro posicionamento das expectativas recíprocas entre professores, técnicos, alunos, familiares, o sistema universitário e a sociedade em geral, incluindo o mundo do trabalho e a construção de redes colaborativas.

A díade “acesso e permanência” na universidade, frequentemente mencionada nas teorias e práticas acadêmicas, não parece ser um dado garantido tanto em termos conceituais quanto operacionais. Ambos os conceitos desafiam outros temas

⁴¹ *Laziodisu* é a sigla para “*Ente per il Diritto allo Studio Universitario nel Lazio*”, que pode ser traduzido como “Órgão para o Direito ao Estudo Universitário em Lázio”. É um organismo público que opera na região de Lázio, Província de Roma na Itália, e tem como objetivo principal facilitar o acesso e garantir o direito ao estudo dos estudantes universitários. O *Laziodisu* oferece uma série de serviços e benefícios, como bolsas de estudo, alojamento estudantil, assistência socioeconômica, apoio à mobilidade estudantil e promoção de atividades sdesenvolvimento dos estudantes universitários na região romana.

importantes e conceitos relacionados, como a diversidade e a inclusão, nos quais os pressupostos implícitos, incertezas e interpretações variadas muitas vezes levam a diretrizes inconsistentes ou até mesmo opostas.

Nesse sentido oposicionista, as políticas públicas observadas na UEPB e na ROMATRE ainda esbarram com frequência na influência do grande capital, isto é, no que Bocci (2019) considera que – para o mercado – o sucesso educacional está baseado nos conceitos de capacidade e de mérito, o qual é claramente influenciado pela sociedade atualmente dominante (neoliberal), que está fortemente focada na capacidade mercantil, na performance (no sentido produtivista) e na construção da “normalidade”.

Vimos que os conceitos de externalização de Schriewer (2001), de hibridação e de estrangeiro indígena de Popkewitz (2002), são absorvidos pela UEPB e pela ROMATRE da normativa da CIDPD de 2006 por intermédio de suas resoluções internas e outros documentos, bem como pelas normas gerais de seus respectivos países. Não obstante, ainda existe uma cisão entre princípios teóricos e práticas, entre culturas e políticas. Essa divisão acontece por causa do ambiente universitário ser afetado pelo modelo cultural hegemônico citado por Santos (2005), de matriz neoliberal, centrado em lógicas de mercado extrínsecas (aliás opostas) ao pensamento da sociedade inclusiva.

Torna-se, portanto, cada vez mais imprescindível criar redes metaestáveis para defender os princípios de educação inclusiva, sobretudo, para contrapor o sistema universitário de avaliação baseado em critérios utilitários e de crescimento econômico, respaldado por padrões internacionais. Desse modo, se por um lado a UEPB e a ROMATRE procuram enfrentar os desafios de acesso e de permanência para garantir a presença de professores, técnicos e estudantes com deficiência através dos indicadores do estudo comparativo sintetizado no quadro 9, por outro têm de lidar com a visão competitiva da educação.

Quadro 9: Indicadores do estudo comparativo – bases normativas da Convenção de 2006

INDICADORES	UEPB	ROMATRE
Medidas Legislativas/Administrativas	A UEPB passa a adotar as políticas de inclusão com base nos documentos brasileiros: DECRETO LEGISLATIVO Nº 186, de 2008 e no Estatuto da Pessoa	A ROMATRE passa a adotar as políticas de inclusão com base na Lei nº 18 de 3 de março de 2009, na qual o Parlamento italiano autorizou a ratificação da CIDPD de 2006 e o

	com Deficiência, os quais têm como referência a CIDPD de 2006. Em razão da Lei nº 7.643/2003, a UEPB tem autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira em suas decisões.	respectivo protocolo opcional assinado pela Itália em 30 de março de 2007, que se tornou lei no país. Disponibilidade de um <i>Vademecum</i> , que compila as principais normas relacionadas às pessoas com deficiência.
Formas de ingresso	A UEPB, em 2022, incluiu em seu sistema de cotas com 2% vagas específicas para estudantes com deficiência. Em relação ao ingresso de técnicos e docentes com deficiência, a UEPB conta com a reserva de vagas (de 5% a 10%) orientada pelas normas estaduais e pela Constituição Federal brasileira de 1988.	A ROMATRE, por cobrar taxas administrativas, isenta totalmente estudantes com deficiência igual ou superior a 66%, com incapacidade entre 33% e 65% os estudantes deverão também atender a critérios de vulnerabilidade econômica. Em relação aos docentes e técnicos, reserva 7% das vagas laborais e adotam uma parte da carga horária através do teletrabalho.
Formação	A UEPB fornece em todos os seus cursos de licenciatura o componente curricular Educação Especial. Também oferece pós-graduações para a comunidade acadêmica (especialização e mestrado), além de capacitações em LIBRAS e em braile.	A ROMATRE realiza formações para a comunidade acadêmica e a sociedade em geral. Em razão da expertise na área, seus cursos de formação continuada têm alcance internacional, principalmente na Europa, e compreendem a graduação e a pós-graduação.
Acessibilidade	A UEPB busca atender as legislações vigentes no Brasil para eliminar as barreiras arquitetônicas e atitudinais. Desse modo, as novas construções já são planejadas por padrões acessíveis e as antigas sofrem adaptações razoáveis. Ademais, realizou um mapeamento durante a vigência da rede SOLIDARIS com os técnicos e docentes para melhorar os serviços de acessibilidade. Disponibiliza intérpretes e tutores como apoio humano.	Considerada um dos pilares da ROMATRE, a acessibilidade para as pessoas com deficiência é considerada uma das mais avançadas do mundo, com inspeções sistemáticas que seguem as legislações internacionais e os padrões italianos, subsidiada pela parceria com a Casa do Estudante de Roma. Disponibiliza intérpretes e tutores como apoio humano

Serviços de Apoio	A UEPB, através do NAI, fornece o acolhimento e o acompanhamento acadêmico aos estudantes com deficiência e a comunidade em geral. Por intermédio da PROEST, disponibiliza atendimentos psicológicos, serviços de tutoria especial e bolsas estudantis para estudantes com deficiência e vulnerabilidade econômica, tendo em vista a UEPB ser pública e gratuita.	São prestados pelo Gabinete de Alunos com Deficiência e DSA, que oferecem um atendimento integral à pessoa com deficiência com o intuito de garantir a permanência dos estudantes. Destacam-se os serviços de apoio para cultura e lazer em eventos extra-acadêmicos.
Modos/Meios de Comunicação	A UEPB promove o compartilhamento de experiências e a interação das pessoas com deficiência em seus canais oficiais e mídias sociais. Disponibiliza diversas ações por meio do projeto de extensão ligado à rede SOLIDARIS, como o aprendizado em braile, escrita alternativa, promoção da identidade da comunidade surda e aconselhamento de pares.	A ROMATRE disponibiliza um espaço de interação comunicativa entre estudantes com e sem deficiência, através do projeto de extensão: “Praça Telemática Acessível”. Fornece serviços de comunicação acessível e a integração da Língua Italiana de Sinais – LIS, bem como realiza o intercâmbio estudantil para a interação entre estudantes com deficiência na Itália e na Europa.
Protagonismo Participativo	A UEPB tem como representante no Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – NAI (que coordena as ações de inclusão universitária) uma pessoa com deficiência. Também conta com a participação de servidores com deficiência no Conselho Universitário – CONSUNI, que elabora as políticas da universidade, inclusive àquelas voltadas para as pessoas com deficiência. Participação de professores surdos na ministração de aulas de LIBRAS.	A ROMATRE insere representantes da comunidade com deficiência em eventos periódicos que ocorrem na Itália e em outros países da Europa, os quais acontecem principalmente por intermédio da Comissão Europeia, do Comitê Universitário Regional de Lazio (CRUL) e da Conferência dos Reitores das Universidades Italianas (CRUI). Além disso, projetam as pessoas com deficiência para o mercado de trabalho, ao colocá-las em contato direto com entidades conveniadas e parceiros públicos da província de Roma.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Um primeiro ponto interessante a ser observado nas políticas públicas da UEPB e da ROMATRE, conforme a síntese do quadro 9, são as abordagens subjacentes à legislação vigente e que têm como marco a CIDPD de 2006, as quais permitem aos estudantes com deficiência adentrarem no ambiente universitário, mas que também tendem a considerá-los uma categoria minoritária dentro das instituições, muita das vezes, fazendo-lhes objetos de intervenções pontuais e ações que não estão vinculadas ao plano acadêmico e as políticas universitárias institucionalizadas.

Essas percepções podem ser observadas dentro de ações de projetos de extensão, de departamentos específicos ou de campus centralizados da UEPB e da ROMATRE e que podem ser descontinuadas. Vale citar que muitas dessas ações não acompanham a descentralização para outros campus interioranos ou são realizadas de forma precária, apesar da CIDPD de 2006 ser um ordenamento jurídico vinculante e a UEPB e a ROMATRE seguirem as respectivas normas brasileiras e italianas que derivam da supramencionada convenção.

Em relação às formas de ingresso e a outros serviços voltados para a comunidade acadêmica com deficiência, apesar dos avanços do modelo social ao longo da história, ainda há uma prevalência do modelo médico, que tende a não levar em consideração a historicidade e o contexto de referência das pessoas com deficiência. No Brasil e na Itália, como na maioria das sociedades ocidentais, consequentemente na UEPB e na ROMATRE, a perspectiva médica também determina os serviços atribuídos, portanto, as formas de vivência universitária e as formas de vida da pessoa. Isso pode ser notado nas condicionantes para a oferta de intervenções que, via de regra, devem estar subordinadas à existência e ao conteúdo do diagnóstico clínico médico, mais perceptível ainda na Itália, que determina um percentual de deficiência (66%) a ser atingido para poder usufruir dos direitos educacionais destinados às pessoas com deficiência.

Nessa compreensão, ainda há um longo caminho a ser percorrido pela UEPB e pela ROMATRE para fazer com que as formas de ingresso sejam inclusivas em conformidade com o modelo social humanístico, assim como com o que reza a CIDPD de 2006. Vale lembrar que as políticas de inclusão educacionais e as formas de ingresso devem ser para todo(a)s – indistintamente – uma vez que as pessoas com deficiência fazem parte apenas de uma parcela do público universitário e as

formações continuadas e pesquisas dentro das redes de cooperação acadêmica são espaços propícios para criar movimentos de mudança.

Por ser um indicador subjetivo mencionado no artigo 4 que trata das obrigações gerais elencadas na CIDPD de 2006 e especificado no artigo 24 que se atem à educação, a formação foi um dos indicadores mais impactados pela rede SOLIDARIS na UEPB e na ROMATRE. Na instituição paraibana, a rede SOLIDARIS fortaleceu as pesquisas e consubstanciou, por exemplo, a participação da UEPB em um mestrado em rede na área da inclusão. Na instituição italiana, as formações sistemáticas que já ocorriam para estudantes, técnicos e docentes de instituições europeias, puderam ampliar suas colaborações para as universidades da América Latina participantes da rede SOLIDARIS, bem como aprender e partilhar das expertises latinoamericanas em suas formações. Além das formações interinstitucionais, a UEPB e a ROMATRE promovem formações em braile, formações em suas respectivas línguas de sinais nacionais – LIBRAS e LIS e capacitações para a comunidade em geral.

A acessibilidade, por ser um indicador que teve uma atenção especial na gestão da ROMATRE, intensificou sua prioridade para seguir as normas italianas na esfera infraestrutural a partir da CIDPD de 2006. Em meio a rede SOLIDARIS, elaborou um mapeamento detalhado de seus edifícios, departamentos e setores institucionais e publicizou um documento que pormenoriza o nível de acessibilidade de cada local (vide a nota de rodapé nº 39, página 138 desta tese). Além da acessibilidade arquitetônica em suas instalações próprias, a ROMATRE faz um trabalho de acessibilidade em rede, tendo como principal parceria a Casa do Estudante.

Já na UEPB, as atitudes em prol da acessibilidade infraestrutura são mais recentes, a exemplo das instalações acessíveis da Central de Aulas Paulo Freire (CAPF, inaugurada em 2012). Como fruto da rede SOLIDARIS e inspirada no guia de acessibilidade de ROMATRE, a UEPB também passou a mapear o nível de acessibilidade de seus edifícios, departamentos e setores, com a intenção de mitigar as barreiras arquitetônicas e de logística, ao colocar essas mudanças como prioridade no Plano de Desenvolvimento Institucional.

No quesito acessibilidade e seus reflexos no acesso e na permanência, D'Aléssio (2017) chama a atenção para mudar o foco e não somente quantificar os alunos com deficiência que estão sendo "incluídos", mas também concentrar-se nos processos e procedimentos condizentes para tornar os ambientes, horários, métodos de ensino, e corpo docente e administrativo verdadeiramente inclusivos. Na

percepção de D' Aléssio (2017), isso implica em uma transformação profunda das universidades, abrangendo tanto o planejamento de cursos e a usabilidade (considerando, por exemplo, a importância das novas plataformas de ensino *online* e o desenho universal para a aprendizagem) quanto a garantia de acessibilidade em espaços e infraestruturas para atender às diversas peculiaridades de cada estudante, técnico e docente. Na ideia de trazer essas mudanças sem a necessidade de rotular qualquer pessoa da comunidade acadêmica como "diferente", assegurando assim o direito de todos a uma educação.

No que concerne aos serviços de apoio e aos modos e meios de comunicação na UEPB e na ROMATRE, há uma percepção de indicadores complementares muito próximos. O acolhimento e o acompanhamento fornecido pelo NAI e a expansão da rede SOLIDARIS na UEPB, assim como o Gabinete de Alunos com Deficiência e Distúrbio Específico de Aprendizagem, a parceria com a Casa do Estudante de Roma e o projeto "Praça Telemática Acessível" da ROMATRE apresentam alguns exemplos de caminhos alternativos para encontrar o equilíbrio entre métodos "de cima para baixo" (políticas inclusivas) e abordagens "de baixo para cima" (práticas abrangentes).

Em outras palavras, esses espaços enfrentam desafios sociais específicos trazidos pelas próprias pessoas com deficiência ao partilharem experiências com a comunidade acadêmica e seu entorno. Trazemos novamente a ideia da ecologia de saberes no ambiente universitário e da extensão como vertente de legitimação apontada por Santos (2005), pois essas abordagens podem ser comparadas e combinadas para levar a soluções inovadoras a curto prazo, ao mesmo tempo que melhoram e compartilham expertises que podem ser levadas a outros sistemas educacionais e aprimoradas a médio e longo prazo.

Essa comunicação universitária com o meio social é emancipatória, como citada por Freire (1996), ao fazer com que as pessoas com deficiência tenham rápido acesso a diversas fontes de informação e oportunidades de interação, transformando-as de beneficiárias passivas de serviços em participantes ativas na criação de oportunidades compartilhadas. Isso também possibilita a socialização e a coconstrução de conhecimentos e de redes, que podem servir de base para contestar construtivamente qualquer tipo de imposição e de opinião predominante de hierarquizações hegemônicas.

Infelizmente, como afirma Bocci (2020), ainda vivemos numa sociedade excludente, que assume diferentes maneiras de exclusão também no nível

universitário e, muitas das vezes, locais como o NAI da UEPB ou o Gabinete de Alunos com Deficiência e Distúrbio Específico de Aprendizagem da ROMATRE representam os únicos espaços de serviços de apoio, de recurso, de voz ativa e de refúgio para os estudantes com deficiência que decidem realizar um curso universitário.

Nesse sentido, D' Aléssio (2017) nos leva a refletir sobre esses espaços se dedicarem à orientação de todos os estudantes. Esta autora compreende que o grande desafio enfrentado por instituições universitárias que buscam se posicionar como inclusivas envolve a mudança de abordagem de soluções que simplesmente integram para aquelas que buscam efetuar mudanças substanciais. Isso implica em passar de soluções que oferecem suporte e assistência para fazer diferença, para soluções que têm como objetivo reestruturar o sistema universitário a fim de eliminar todas as formas de discriminação estrutural e didática.

Outro fator importante é a parceria interinstitucional (redes) na oferta de serviços de apoio às pessoas com deficiência. No caso da ROMATRE, por exemplo, a cooperação com a Casa do Estudante de Roma é partilhada com outras universidades públicas romanas, as quais canalizam recursos e serviços para melhorar a qualidade de vida dos estudantes durante suas estadias na casa estudantil. Cooperações dessa natureza podem servir de referência para a formação de redes universitárias em outros locais, devido ao retorno positivo proporcionado aos estudantes com deficiência.

Essa convivência entre pessoas com e sem deficiência no ambiente universitário de instituições e locais distintos, como acontece na Casa do Estudante de Roma, proporciona uma troca de vivências que desencadeia uma ressonância do coletivo, como bem frisa Simondon (2009). Para este autor, essa interação de conhecimentos de um grupo societário com causas afins amplia suas apropriações particulares e começam a impactar o seu entorno.

Como um elemento chave dos indicadores comparados, o protagonismo participativo ainda é muito incipiente em ambas as instituições, sendo assim um desafio enorme a ser superado. Presente nos princípios da CIDPD de 2006, em seu artigo 3º e em seu artigo 4º, o protagonismo das pessoas com deficiência passa pela efetiva participação na sociedade, pelo respeito pela dignidade inerente a qualquer ser humano, a autonomia individual, inclusive pela liberdade de fazer as suas próprias escolhas e pela representação organizacional.

A UEPB, recentemente, tem investido no cumprimento do que menciona o item 3 do artigo 4º (Obrigações Gerais) da CIDPD de 2006, ao colocar pessoas com deficiência em postos de gestão educacional que discutem a legislação e as próprias políticas da universidade para aplicar os processos de tomada de decisão relativos às pessoas com deficiência, como acontece na representação do NAI e do CONSUNI da UEPB. Portanto, colocar pessoas com deficiência em posições estratégicas fazem com que espaços sejam criados e gerem redes metaestáveis de comunidades participativas que ampliam seus limites, suas formas de expressão e permitem auxiliar nas soluções e aspirações das causas deles e da sociedade em geral.

De acordo com D'Alessio (2017), colocar as pessoas com deficiência no protagonismo participativo significa “mover” tanto quanto “remover”. A remoção se configura em retirar as tradições acadêmicas de um sistema neoliberal e sua logística que persiste em ser inamovível para atender os interesses do mercado. Já o mover, trata de deslocar-se do centro dos grupos hegemônicos para deter-se nas periferias do saber dos grupos minoritários e alertar-se nos espaços fronteiriços, onde são outros os atores da cena, os cenários, os acontecimentos significativos e as competências postas em disputa.

Em síntese, o protagonismo participativo ainda embrionário na UEPB e na ROMATRE, traz à tona a noção do lema da Declaração de Salamanca (1994) “nada para nós sem nós”, que se tornou a bandeira da autodeterminação das pessoas com deficiência, que pode ser expandido por meio de redes metaestáveis que envolvem os participantes com suas pulsões exógenas e endógenas. Modificando, portanto, o ambiente externo e interno de forma contínua, irreversível e recíproca como sempre acontece dentro da complexidade dos sistemas em progresso.

Essas transformações marcadas pelas inserções de pessoas com deficiência em posições de destaque e por movimentos de lutas que acontecem dentro da UEPB e da ROMATRE, não deixam de ser também alvo de discriminações dentro das próprias instituições, pois mexe com a estrutura neoliberal ao tentar tirar as universidades de um contexto “acadêmico” rígido em seguir os interesses do mercado, hierarquias e cânones, para resgatar suas essências de um ambiente dinâmico de participação. Esse movimento universitário metaestável, portanto, implica em repensar as relações das redes: entre pessoas e papéis; entre espaços, em lugares diferentes e com tempos distintos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese procurou instigar reflexões acerca das políticas de inclusão para as pessoas com deficiência na educação superior, a partir dos seguintes questionamentos: A UEPB e a ROMATRE promovem políticas de inclusão voltadas para as pessoas com deficiência na educação superior em consonância com as diretrizes da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006? De que maneira é construída a materialização das políticas de acesso e de permanência na UEPB e na ROMATRE para as pessoas com deficiência em tempos de competição universitária global?

Através dessas indagações, buscou-se como objetivo geral realizar um estudo comparado de práticas acerca do direito universal à educação e da materialização das políticas de inclusão que produzem condições de equidade voltadas para as pessoas com deficiência na educação superior na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e na *Università Degli Studi Roma Tre* (ROMATRE), a partir da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CIDPD) de 2006. Vale ressaltar que as práticas trazidas aqui pelos indicadores tratam apenas de uma parcela das dimensões de acesso e de permanência promovidas pelas instituições comparadas e não se esgotam com a análise desta investigação.

Observamos que a pesquisa sedimentada no estudo comparado serviu para auxiliar a responder as questões complementares levantadas na tese: como comparar duas realidades de universidades tão distintas? As políticas de inclusão para as pessoas com deficiência incorporadas na ROMATRE e na UEPB no tocante ao acesso e à permanência seguem na mesma direção? Valendo-se dos aportes de Lázaro (2018), Touraine (1989), (LINDBLAD, PETTERSSON e POPKEWITZ, 2020) reafirmamos que as políticas de inclusão para as pessoas com deficiência na educação superior não são uniformes, contêm semelhanças e diferenças que são relevantes conhecer, as quais tanto as visitas de observação quanto as análises documentais demonstraram a pertinência da comparação para o pensar e o agir sobre o direito à educação inclusiva.

Do ponto de vista sócio-histórico das políticas de inclusão para as pessoas com deficiência na educação superior, o panorama geral demonstrou que este público constitui um grupo sistematicamente vulnerável em relação à garantia dos direitos educacionais. Ao longo da segunda metade do século XX, ocorreu uma transição

gradual do modelo individual (reabilitador) de deficiência – baseado nas limitações funcionais da pessoa, para um modelo social que concebe a deficiência como uma criação do meio, produto da interação da pessoa com as estruturas sociais. Essa concepção do modelo social distanciou o foco da deficiência nas condições médicas de cada ser humano para se concentrar nas circunstâncias sociais e nos ambientes que cercam as pessoas com deficiência.

Apesar dessa significativa mudança de olhar social nas últimas décadas do século anterior, a ausência de instrumentos específicos de natureza vinculante dirigidos a oferecer uma proteção qualificada dos direitos à educação, dificultou o acesso e a permanência das pessoas com deficiência no ensino superior e as normativas sem valor jurídico vinculante tinham mais uma efetividade simbólica do que real. Contrapondo-se a isso, vimos que os movimentos sociais de pessoas engajadas com a causa das pessoas com deficiência motivaram a aparição de novas normas que, sucederam umas às outras e ofereceram cada vez mais resposta jurídica à deficiência até culminar com a CIDPD de 2006.

No reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência através das políticas de inclusão e da adoção do modelo social, apesar dos resquícios do modelo reabilitador, salientamos a importância da CIDPD de 2006 como fio condutor dos estudos comparados nas dimensões “acesso e permanência”, uma vez que as categorias empíricas observadas na UEPB e na ROMATRE – medidas legislativas e administrativas, formas de ingresso, formação, serviços de apoio, acessibilidade, meios e modos de comunicação e protagonismo participativo – permeiam e são bases de fundamento para as políticas brasileiras e italianas.

Nesse caminhar das políticas de inclusão, buscamos refletir o termo “deficiência” como a consequência ou o resultado de uma interação complexa entre a saúde, a sociedade e fatores individuais e contextuais, visto que a pessoa com deficiência não deve ser vista somente em sua individualidade, mas de modo complementar em sua relação com o meio físico, comportamental e social. Como descrito na CIDPD de 2006 e corroborado pela UNESCO (2019), o termo deficiência está em constante evolução e na intensificação do diálogo da inclusão universitária percorre toda a seara educacional e se entrelaça com os modelos sociais, econômicos e políticos.

Devido a esses fatores externos ao campo universitário, enfatizamos que as categorias teóricas: hegemonia, contradição, e movimentos sociais (metaestabilidade

social) contribuíram para a compreensão de que as políticas públicas universitárias também ocorrem dentro de uma relação de poder com vieses hegemônicos, sobretudo, alinhavados ao capitalismo. Ademais, há uma contradição de interesses entre as políticas adotadas na educação superior, os anseios das pessoas com deficiência e a lógica competitiva dentro do ambiente universitário imposta pelo contexto neoliberal, que faz com que a categoria dos movimentos sociais apareça cada vez mais como símbolo de luta e de resistência.

No que diz respeito às categorias teóricas: ecologia de saberes, externalização, estrangeiro indígena e hibridação, entendemos que uma normativa jurídica que atravessa fronteiras – como a CIDPD de 2006, importa elementos externos que se misturam à realidade local e faz com que as políticas de inclusão para as pessoas com deficiência na educação superior encontrem semelhanças de posturas administrativas a serem postas em práticas. Não obstante, também criam um movimento em que a ecologia de saberes entra em cena para aflorar discussões que brotam dos cantos mais remotos de cada país signatário e fazem um processo de extensão ao contrário, com destaque para as vozes e as expressões das próprias pessoas com deficiência, as quais fazem repensar atitudes e práticas, bem como trazem uma releitura contextual de documentos que de forma sutil se distanciam das políticas inclusivas e que confundem a interpretação normativa para atender a outros interesses, principalmente do capitalismo.

Como percebido no transcorrer da presente tese, não podemos omitir que o cenário global atual da educação superior é guiado pela globalização neoliberal, contudo, nossa visão não pode ser reducionista a essa pressão mercantil e competitiva. Temos que compreender que existem espaços com funções sociais e educacionais e, por mais que haja outros interesses das relações de poder, esses locais têm como missão desbravar articulações que driblem as imposições mercantis e se fundamentem no auxílio mútuo, como as universidades: *uni* – unidade / *versus* – vertido, ou seja, voltado para o todo social.

Todavia, precisamos estar cientes de que um envolvimento interuniversitário que não tem uma leitura aprofundada do condão comercial e não se atenta aos percursos do mundo capitalista não é, por si só, saudável. Em tempos passados, relações desse tipo desembocaram para privilegiar a dominação elitista, leia-se também hegemônica. Sendo assim, as parcerias interuniversitárias necessitam também formar redes anti-dominantes e metaestáveis.

Nossa percepção de cooperação internacional para promover políticas de inclusão voltadas às pessoas com deficiência no ensino superior não se traduz em isolar a universidade das pressões neoliberais, pois, além de ser uma utopia, poderia dar uma falsa impressão de que o ambiente universitário estaria blindado a essas circunstâncias do capital financeiro. Pelo contrário, grande parte da crise universitária advém dos encantamentos da globalização hegemônica. Portanto, as universidades devem unir forças em prol de uma globalização contra-hegemônica, com a articulação de redes de grupos minoritários que não estacionem suas ações de luta.

Tais articulações, mesmo contendo elementos neoliberais, podem ser costuradas fora dos regimes de mercantilização internacional. Nessa política, a inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior, pavimentada de maneira global na CIDPD de 2006, deve constituir novas redes nacionais e internacionais onde transitam novas pedagogias, novos procedimentos de construção e de difusão dos mais diversos saberes, novos compromissos inclusivos, locais, regionais, nacionais e globais, a exemplo da rede SOLIDARIS e das ações aprimoradas pela UEPB e pela ROMATRE.

Como exposto na presente tese e como parte do resultado da reflexão elencada nos objetivos específicos, as redes metaestáveis de pesquisa acerca das pessoas com deficiência ressitua o papel da universidade na definição e na resolução coletiva dos problemas sociais desse público, mesmo que os desafios sejam em um primeiro momento locais ou nacionais, pois são contextos que atravessam fronteiras e têm afinidades.

No aprofundar das reflexões, apesar das semelhanças vistas nos estudos comparados, não podemos descartar a heterogeneidade de cada situação das universidades em relação às políticas de atuação para a comunidade acadêmica e às peculiaridades de cada país. Com o advento da CIDPD de 2006, muitas universidades espalhadas pelo mundo moldaram novos estatutos e incluíram normativas com vistas a atender as pessoas com deficiência a partir de uma proposta de igualdade de oportunidades, porém não conseguem materializar grande parte de seus ordenamentos jurídicos, mesmo que pactuados na ideia de vinculação jurídica. Em razão disso ressaltamos a formação das redes metaestáveis.

No nosso lócus de pesquisa, ainda que as universidades do Brasil e da Itália tenham orquestrado documentos de diferentes naturezas que seguem recomendações, princípios normativos, guias de atuação e, em matéria específica,

regimentos voltados para as pessoas com deficiência, o tratamento jurídico desses aspectos em termos práticos ainda se encontra muito aquém do ideário proposto pela CIDPD de 2006. Por esta razão, ressaltamos a importância da formação de redes de cooperação que possam construir estandartes de luta e guias de boas práticas que venham a florescer com o auxílio de pesquisas e de estudos comparados.

Além disso, levamos em conta que novas redes metaestáveis formadas por universidades, por entusiastas e protagonistas de determinadas causas sociais, reafirmam e redesenham o papel fundamental que as universidades têm na construção da identidade dos seus respectivos países num mundo polarizado entre globalizações contraditórias. Por isso ressaltamos a importância de resistir a movimentos educacionais dominantes, a exemplo da cultura eurocêntrica incutida pelo Processo de Bolonha, e aproximar a comunidade acadêmica das comunidades através das vertentes de legitimação trazidas por Santos (2005): acesso, extensão, pesquisa-ação e ecologia de saberes.

À medida que as pessoas com deficiência têm acesso às universidades, ocupam espaços e posições estratégicas e políticas na educação superior (gestores, docentes, técnicos, líderes discentes, pesquisadores etc.), participam ativamente da extensão universitária alinhada à educação popular e à pesquisa-ação, são as próprias pessoas com deficiência que vão protagonizar a hierarquia da ecologia de saberes concernentes às políticas de inclusão destinadas a elas no ambiente universitário. Com efeito, a dimensão “permanência” se efetiva e transcende para um ciclo virtuoso na educação e no seio social.

Sugerimos, desse modo, que as próprias universidades sirvam de paradigma para outras instituições na formação e na inserção de pessoas com deficiência nos mais variados postos de trabalho para além da “empregabilidade”, tais como: professores, gestores, técnicos, pesquisadores, extensionistas, buscando assim uma melhoria global – em sentido crítico, criativo, afetivo e valorativo da qualidade de vida e das relações, atuando na capilaridade de redes de discussão sólidas e duradouras das políticas de inclusão. A própria construção da rede dentro da UEPB, por exemplo, sobre assuntos relacionados às pessoas com deficiência no âmbito internacional teve como pano de fundo a costura entre dois setores – a CoRI e o NAI – que até então não trabalhavam conexos e que, a partir de relações humanas de pessoas comprometidas com a causa, ocasionou uma rede metaestável que pôde projetar uma parceria de visibilidade internacional.

Na nossa percepção, as políticas de inclusão para as pessoas com deficiência na UEPB e na ROMATRE devem se relacionar com outras políticas de inclusão de acesso e de permanência que, direta e indiretamente, influenciam nas tomadas de decisões para a materialização de direitos, tais como: interiorização das políticas para as pessoas com deficiência pelos outros campus universitários espalhados nos municípios paraibanos e da província de Roma; incorporação da luta das políticas de gênero, que andam lado a lado com as pessoas com deficiência, das questões étnicas, raciais e de vulnerabilidade socioeconômica, entre outras, através de novas pesquisas no âmbito da cooperação universitária internacional. Em outras palavras, recomendamos a criação de redes metaestáveis, em que as causas convisjam para assegurar e consolidar práticas de inclusão não estáveis, que beneficiem o todo e o individual, tomando como ponto de partida de atuação os seus entornos e, posteriormente, espalhem os seus alcances.

Por fim, cabe mencionar que a rede SOLIDARIS e as ações comparadas na UEPB e na ROMATRE nos demonstraram que por trás de grandes instituições há corações humanos que pulsam por causas afins, que se revigoram com o outro e que não se rendem aos encantos de qualquer discurso inclusivo e hegemônico, mesmo que se configure um programa desenhado por esferas dominantes (Comissão Europeia e órgãos de fomento ligados à lógica de mercado). Portanto, **defendemos a tese** de que não podemos realizar políticas de inclusão para pessoas com deficiência no ensino superior sem elementos de uma **rede metaestável**, que ora age como um escudo de proteção para o cumprimento das normativas relativas ao direito à educação, ora atua como vanguardista que se movimenta para resistir e mudar a inércia de leis que retroalimentam um discurso inclusivo e universal, mas que na verdade atende aos interesses do capitalismo e deixa à margem as pessoas com deficiência.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, L. C. **As ações afirmativas na pós-graduação em educação: acesso, permanência e produção do conhecimento nas universidades federais do nordeste** / Larissa Cavalcanti de Albuquerque. João Pessoa, 2022.
- AMARAL, M. P. **Tendências, desafios e potenciais da educação internacional e comparada na atualidade**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 259-281, 2015.
- ARNAU, M. S. R. **Una Construcción Social de la Discapacidad: Movimiento de Vida Independiente**. Jornadas de Foment de la Investigación. Universidad de Jaume, 1-11, 2003.
- ARROYO, M. **Políticas educacionais, igualdade e diferenças**. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.I.], v. 27, n. 1, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/19969/11600>. Acesso em: 13 set. 2019.
- BARNES, C. **This is the penultimate draft of a chapter**. In Watson, N. Roulstone, A. y Thomas, C.: *The Routledge Handbook of Disability Studies* (pp.12-29). London: Routledge, 2012.
- BARRAL, W. **Dumping e comércio internacional: a regulamentação antidumping após a rodada Uruguai**. Rio de Janeiro: Forense, 2000.
- BARROS, G. A. **Da individuação em Simondon ao inventar-se pela educação infantil** / Gustavo de Almeida Barros. -- São Carlos: UFSCar, 2015. 117 f.
- BARTON, L. e ARMSTRONG, F., **“Disability, Education, and Inclusion: Cross-Cultural Issues and Dilemmas”**, en G. Albrecht, K. D. Seelman y M. Bury (eds.), *Handbook of Disability Studies*, Thousand Oaks: Sage Publications, 2001, pp. 693-710.
- BERGSON, H. **A Evolução Criadora**. pp.X-XV, São Paulo, Ed. Martins Fontes, 2004.
- BOCCI, F. **La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi dipovertà educativa**. Milano: FrancoAngeli, 2019.
- BOCCI. **L'inclusione come spinta istituyente. Immaginare, abitare e cambiare i contestieducativi e formativi**. In M. C. Rossiello (ed.), *Narrare l'inclusione. Riflessioni e prospettivenell'educazione alle diversità*. Roma: Edizioni Conoscenza, 2020.
- BOCCI, F. CAJOLA, L. C. ZUCCA, S. **Gli studenti con disabilità e con DSA presso l'Università Roma Tre. Questioni e considerazioni a margine di una indagne esplorativa**. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*. ISSN 222-6041, 2020.

BOTTANI, N. **Usages et mésusages des approches comparatives dans un cadre politique.** In R. Sirota (Ed.). *Autour du Comparatisme en Education* (pp 71-76). Paris, 2001.

BRASIL. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.** Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP, 2020. 124p

BRASIL. **Documento orientador Programa Incluir - acessibilidade na educação superior SECADI/SESU–2013.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. **Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Programa Incluir).** Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-superior/incluir>. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. **Declaração de Salamanca: recomendações para a construção de uma escola inclusiva** / Coordenação geral: SEESP/MEC; organização: Maria Salete, Fábio Aranha. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.

BRASIL. **Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. MEC/SECADI/SEESP. Brasília, 2008a.

BRASIL. **Secretaria de Educação Superior. Edital nº 4. Seleção de Propostas. Programa Incluir: acessibilidade na educação superior.** N.84, seção 3, p.39-40, 5 de maio de 2008. Diário Oficial da União, Brasília, 2008b. Disponível em: <file:///C:/Users/L%C3%ADvia/Downloads/incluir_propostas.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Presidência da República. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 07 jan 2021.

BRASIL. **Decreto nº. 7612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional de Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988.

CAPANO, G. **La politica universitaria** [The university policy]. Bologna, Italy: il Mulino, 1998.

BROWN, J. M.; KAYSER, T. F. **Articulation: enhancing special needs students' transitions from secondary to postsecondary vocational education programs**. Career Development for Exceptional Individuals, v.4, p.3-7, 1981.

CABRAL, C. C. **A teoria da individuação de Gilbert Simondon: os modos físico e biológico de individuação**. 2017. Tese de Doutorado – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

CARVALHO, J. R. _____. **Estudos comparados em educação: novos enfoques teórico-metodológicos**. Acta Scientiarum. Education, v. 36, n. 1, p. 129-141, 2014.

CASTELO BRANCO, U. V., JEZINE, E., e NAKAMURA, P. H. 2015, p. 755. **Alguns indicadores de permanência/abandono na educação superior: elementos para o debate**. In: Anais XXIII Seminário da rede Universitas/Br Políticas de Educação Superior no Brasil: a expansão privado-mercantil em questão. Belém/PA, 20 a 23 de maio de 2015, PP. 754-773.

CASTELO BRANCO, U. V., JEZINE, E., e NAKAMURA, P. H.. **A UFPB nos anos da expansão (2008 a 2012): quantos e quem somos e o que mudou no perfil dos nossos alunos?** 2013. Disponível em: <http://docplayer.com.br/12186265-A-ufpb-nos-anos-da-expansao-2008-a-2012-quantos-e-quem-somos-e-o-que-mudou-no-perfil-dos-nossos-alunos.html>. Acesso em 10 de dez de 2018.

CAVALCANTI, H. L. B. et. al. **As Muitas Interpretações da Entropia e a Criação de Um Material Didático Para o Ensino da Interpretação Probabilística da Entropia**. Quím. nova esc. – São Paulo-SP, BR. Vol. 40, N° 3, 2018, PP. 169-177.

CHAUÍ. M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHECCHI, D. **Istruzione e mercato** [Education and market]. Bologna, Italy: il Mulino, 1999.

CIATTINI, A. **Trasformazione dell'università e politiche neoliberiste [Transformation of University and neo-liberal policies]**. Critica Marxista, 1, 19-26, 2004.

COMISSÃO EUROPEIA. **Erasmus +. Guia do programa**. Bruxelas, 2018.

CRUI. **Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità. Linee Guida**, 2023. Disponível em: <https://www.cruil.it/documenti-pubblici.html>. Acesso em: 20 mar 2023.

DALE, R. e ROBERTSON, S. **Além dos ismos metodológicos na educação comparada em uma era de globalização**. COHEN, R., KAZAMIAS, A.M. & ULTERHALTER, E. Educação comparada: panorama internacional e perspectivas. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012. Vol. 2

D' ALESSIO, S. **Sviluppare dei sistemi universitari inclusivi. Il ruolo degli Uffici di Ateneo per gli Studenti con Disabilità secondo la prospettiva dei Disability Studies.** In M. Santi & D. Di Masi (eds.), InDeEP University. Un progetto di ricerca partecipata per una Università inclusiva. Padova: Padova University Press, 2017.

DE ANNA, L. **Pedagogia speciale: integrazione e inclusione.** Carocci editore. Ristampa, 2017.

DE ANNA, L. GASPARI, P. MURA, A. **L'insegnante specializzato: itinerari di formazione per la professione.** Milano : Angeli, 2015.

DESPOUY, L. **Human Rights and Disabled Persons.** Ginebra: Centre for Human Rights, 1993.

DÍAZ VELÁZQUEZ, E. **Un enfoque sociológico de la discapacidad: ciudadanía, identidad y diversidad funcional.** In Nova Pelle, P. y Del Pino Artacho, J.A. Sociedad y Tecnología, ¿qué futuro nos espera? (13-20). Madrid, Asociación Madrileña de Sociología, 2009.

DL ONLINE, **Rivista telemática di diritto del lavoro.** Pubblicata nella Gazz. 17 febbraio 1992, n. 39, S. O. Disponível em: <http://www.di-elle.it/leggi-voce-menu/133-l-104-92-diritti-delle-persone-handicappate>. Acesso em 17 de jan de 2022.

EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE. **The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report.** Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015.

FERREIRA, K. C. **Projeto Tuning América Latina em Universidades brasileiras: uma análise da “afinação” educacional superior ao modelo europeu.** Dourados, MS, 2014. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

FREIRE, P. **Extensão e comunicação?** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** 12ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, M. **Extensão Universitária: Para quê?** Instituto Paulo Freire, 2017. Disponível em: <<https://www.paulofreire.org/noticias/557-extensao-Universitaria-para-que>>. Acesso em: 28 de fev. 2022.

GALLEGO, E. **A bolsonarização do Brasil**. Documentos de Trabajo IELAT, Versión Digital, ISSN: 1989-8819, N° 121, 2019.

GAMBOA, S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Argos, 2007.

GARDOU, C. **Diversità vulnerabilità handicap. Per una nuova cultura della disabilità**. Trento, Erickson, 2006.

GARRIDO PÉREZ, E., “**El tratamiento comunitario de la discapacidad: desde su consideración como una anomalía social a la noción del derecho a la igualdad de oportunidades**”. Temas Laborales, 2001, p.165-192.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

GRAU, M. “**El estudio de las políticas públicas: enfoques y metodologías de análisis**”. En M. Grau y A. Mateos (eds.), *Análisis de políticas públicas en España: enfoques y casos*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2002.

GREK, S. **Atores do conhecimento e a construção de novos cenários de governança: o caso da direção-geral de educação e cultura da comissão europeia**. Educação e Sociedade. 2016, vol.37, no.136, p.707-726.

GOUSSOT, A. **Pedagogia della Vita**. Célestin Freinet: ieri e oggi, Edizioni del Rosone, Foggia, 2016.

ITÁLIA. **Costituzione della Repubblica Italiana**. 1947. Disponível em: https://www.quirinale.it/allegati_statici/costituzione/costituzione.pdf. Acesso em: 12 nov. 2020.

ITÁLIA. **Legge 4 agosto 1977 n. 517**. Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico. 1977.

ITÁLIA. **Legge 5 febbraio 1992 n. 104**. Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone in situazione di Handicap. 1992.

ITÁLIA. **Legge 3 marzo 2009, n. 18**. Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale, fatta a New York il 13 dicembre 2006 e istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità. 2009.

ITÁLIA. **Decreto Legislativo n. 66 de 2017**. Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107. 2017.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

JEZINE, E. **As políticas de cotas e o acesso em cursos de bacharelato e licenciaturas.** Educação Comparada para Além dos Números. Edições Universitárias Lusófonas. Lisboa, 2017. Disponível em: pdf_1709.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.

JEZINE, E. PRESTES, E. M. T. **Democratização do acesso à educação superior no Brasil.** In: RAMALHO, Betania Leite; LLAVADOR, José Beltrán. CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. DINIZ, Adriana Valéria Santos (Orgs.). Reformas educativas, educação superior e globalização em Brasil, Portugal e Espanha. Valência: Germania, 2011.

KASPER, C. P. **Habitar a Rua.** Tese (Doutorado em filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Campinas, 2006. 155 p.

LACLAU, E. MOUFFE, C. **Hegemonía y estrategia socialista:hacia una radicalización de la democracia.** 2.ed. BuenosAires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2004.

LÁZARO, L. M. **Enseñar e investigar hoy en educación comparada: la perspectiva de tres décadas de dedicación académica en ese campo.** RBEC - Revista Brasileira De Educação Comparada, 2018.

LINDBLAD, S. PETTERSSON, D. POPKEWITZ, T. S. **Os poderes comparativos dos números e o conhecimento antecipado do número na educação.** Currículo sem Fronteiras, v. 20, n. 1, 2020.

MANTOAN, M. **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MANTOAN, M. **Atores da inclusão na universidade: formação e compromisso.** Campinas, SP: UNICAMP, 2009.

MARTINS, L. [et al] organizadores. **Práticas Inclusivas no Sistema de Ensino e em outros Contextos.** Natal, RN: EDUFRN - Editora da UFRN, 2009.

MENDES, E. G. **A formação do professor e a política nacional de educação especial.** In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Formação de Professores em Foco, 5., São Paulo, 2009.

MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2014.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 5. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIOZZI, U. M. **Lo sviluppo storico dell'università italiana [The historical development of the Italian University].** Firenze, Italy: Le Monnier, 1993.

MOSCOSO, M. **La discapacidad como diversidad funcional: los límites del paradigma etnocultural como modelo de justicia social.** Dilemata, 3, 7, 2011, 77-92.

OLIVER, M. **Social policy and Disability: some theoretical issues.** Disability, Handicap & Society, 1, 1986, 5-17.

ONU. **Capítulo IV: Direitos Humanos. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Assembleia Geral das Nações Unidas, Nova Iorque, 2006.

ONU. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, 1975.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em 02 de jan de 2021

ONU. **Ano Internacional das Pessoas Deficientes.** Resolução nº 31/123 aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, 1981. Disponível em: <http://www.dominionpublico.gov.br/download/texto/me002911.pdf>. Acesso em 02 de jan de 2021.

ONU. **Programa de Acción Mundial para los Impedidos, adoptado por la resolución de la Asamblea General 37/52.** Ginebra, 1982.

ONU. **Organização das Nações Unidas. Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes.** Nova York, 1975. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em: 15 maio 2022.

ONU. **Declaración sobre el Progreso y el Desarrollo en lo Social.** Proclamada por la Asamblea General en su resolución 2542 (XXIV), de 11 de diciembre de 1969.

PALACIOS, A. **El modelo de la diversidad: una nueva visión de la Bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad).** Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico, 2, 2, 2008, 37-47.

PALERMO, G. **I rapporti di potere nell'università** [Barons and dogsbodies. The power relations in the university]. Roma, Italy: EIR, 2013.

PIECZKOWSKI, T. **Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: efeitos na docência universitária** / Tania Mara Zancanaro Pieczkowski. Santa Maria, 2014.

POPKEWITZ, T. **Imaginarios nacionales, el extranjero indígena y el poder - investigación en educación comparada.** SHRIEWER, J. (coord.) Formación del discurso en la educación comparada. Ediciones Pomares-Corredor: Espanha, 2002.

POPKEWITZ, T. **Struggling for the Soul – the politics of schooling and the construction of the teacher.** New York; London: Teachers College Press, 1998.

PORFÍRIO, L. C. **A externalização como categoria de análise para o campo educacional.** Cadernos de estudos culturais, Campo Grande, MS, v. 1, p. 43-58, jan./jun. 2018.

PORTERO, I. B. **Los Derechos de las personas con discapacidad en el marco jurídico internacional universal y europeo.** Tesis Doctoral, Castellón, 2009.

ROMAÑACH, C., J. **Bioética al otro lado del espejo. La visión de las personas con diversidad funcional y el respeto a los Derechos Humanos.** A Coruña: Ediciones Diversitas, 2009.

ROMATRE. **Guida di Ateneo.** Oferta formativa a.a 2019/2020. Via Ostiense, 169-00154, Roma, 2019a.

ROMATRE. **Guida al servizi anno accademico Studenti con disabilità e con DSA.** Roma, 2019b.

ROMATRE. **Guida All'accessibilità Delle Sedi Di RomaTre**, 2019c. Disponível em: <https://www.uniroma3.it/ateneo/uffici/ufficio-studenti-disabilita-dsa/>. Acesso em jun. de 2022.

ROMATRE. **Roma Tre at a glance.** Disponível em: <https://www.uniroma3.it/ateneo/numeri/>, 2023. Acesso em mar. De 2023.

ROMATRE. **Students with Disabilities.** Disponível em: <https://portalestudente.uniroma3.it/en/enrollment/students-with-disabilities/>, 2022a. Acesso em out de 2022.

ROMATRE. **Disabilità.** Disponível em: <http://portalestudente.uniroma3.it/iscrizioni/disabilita/>, 2022b. Acesso em mai de 2022.

ROMATRE. **Quality and Assurance.** Disponível em: <https://www.uniroma3.it/en/about-us/quality-assurance-qa/>, 2022c. Acesso em nov. 2022.

ROMATRE. **Vademecum.** Vademecum per promuovere il processo di inclusione delle studentesse e degli studenti con disabilità e con DSA. Roma, 2020.

RUIZ, G. R. Y ACOSTA, F. **La educación comparada en américa latina: tradiciones históricas, circulación de temas, perspectivas y usos contemporáneos de la comparación en los estudios pedagógicos.** Revista Educação, sociedade e culturas. FCPE, Universidade do Porto (Portugal), 2017.

SALEH, L. **“Desde Torremolinos a Salamanca y más allá. Un tributo a España”**, em G. Echeita Sarrionandia y M. A. Verdugo Alonso (coor.), *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después: valoración y prospectiva*, Salamanca: 2004, pp. 23-33.

SANTI, M. **Inclusione e oltre: verso Università fiorenti tra aspirazioni e impegni.** InDeEP University. Un progetto di ricerca partecipata per una Università inclusiva. Università degli Studi di Padova, 2017.

SANTOS, B., FILHO, N. A. **"A Universidade no Séc. XXI: Para uma Universidade Nova"**, Coimbra, 2008.

SANTOS, B. **A gramática do tempo: para um a nova cultura**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, B. **"A Universidade no Séc. XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade"**, Educação, Sociedade e Culturas, 23, 2005, 137-202.

SCACCHI, L. BENOZZO, A. CARBONE, D. MONACI, M. **Neo-Liberalism in the Italian University: Encroachment and Resistance**, Roma, 2017.

SCOTT, D. **PISA, comparaciones internacionales, paradojas epistémicas**. Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado. V. 17, Nº 2 (mayo-agosto 2013)

SHAPIRO, J. **No Pity: people with disabilities forging a new Civil Rights Movement**. New York: Times Books / Random House, 1994.

SHRIEWER, J. **Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada**. CARUSO, M. R. (Comp.) Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global. Buenos Aires: Granica, 2011.

SILVA, F. **Estudo comparado: fundamentos teóricos e ferramentas de investigação**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 45, e193081, 2019. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022019000100555&lng=en&nrm=iso>. access on 05 Jan. 2020. Epub June 06, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201945193081>.

SILVA, F. **Estudos comparados como método de pesquisa: a escrita de uma história curricular por documentos curriculares**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, p. 209-224, Mar. 2016. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782016000100209&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 de fev. de 2021.

SILVA, D. A. **Ainda sobre o bolsonarismo**. Jornal da USP, 2023. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/ainda-sobre-o-bolsonarismo/>. Acesso em: 23 mar de 2023.

SIMONDON, G. **La individuación a la luz de las naciones de forma e de información**. Buenos Aires: Editorial Cactus y la Cebra Ediciones, 2009.

SOLIDARIS. **Portal web da rede SOLIDARIS**. Disponível em: <http://institucional.us.es/solidaris/pt/>, 2021. Acesso em: 14 de mai de 2021

THE GUARDIAN. **Mike Oliver obituary. Academic and disability rights campaigner**. Disponível em:

<https://www.theguardian.com/society/2019/mar/19/mike-oliver-obituary>, 2019. Acesso em: 07 de jan 2021.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TOURAINÉ, A. **Palavra e sangue**. São Paulo: Trajetória Cultural. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1989.

TROWLER, P. **Il Regno Unito e lo “spazio europeo dell’istruzione”** [The United Kingdom and the “European educational area”]. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 44, 2003. 357- 370.

UEPB. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2022-2025)**. Campina Grande, Brasil, 2022a.

UEPB. **Resoluções do CONSEPE**. Disponível em: <https://transparencia.uepb.edu.br/institucional/conselhos-superiores/resolucoes-consepe/>, 2022b. Acesso em: 14 de nov. 2022.

UEPB. **Resoluções do CONSEPE**. Disponível em: <https://transparencia.uepb.edu.br/institucional/conselhos-superiores/resolucoes-consepe/>, 2006. Acesso em: 14 de nov. 2022.

UEPB. **Missão, visão, princípios e objetivos**. Disponível em: <https://uepb.edu.br/a-universidade/missao-visao-principios>, 2019. Acesso em: 13 de out. 2019.

UEPB. **Resoluções do CONSUNI**. Disponível em: <https://transparencia.uepb.edu.br/institucional/conselhos-superiores/resolucoes-consuni/>, 2021. Acesso em: 10 de out 2021.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

UNESCO. **The right to education for persons with disabilities**. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France, 2019a.

UNESCO. **Manual para garantir inclusão e equidade na educação**. – Brasília: UNESCO, 2019b.

UNESCO. **What you need to know about the Convention against Discrimination in Education**. Disponível em: <https://en.unesco.org/news/what-you-need-know-about-convention-against-discrimination-education>, 2020. Acesso em: 06 de fev 2022.

UNESCO. **La Declaración Sundberg**. Conferencia Mundial sobre las acciones y estrategias para la educación, prevención e integración de la población discapacitada, Málaga, 1981.

VALDERRAMA HERNÁNDEZ, R. **Pedagogía social y territorio: participación para innovar en la práctica educativa.** Tesis doctoral, Universidad de Sevilla, Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social, Sevilla, 2012.

ZARDO, Sinara Pollom. **Direito à educação: a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino.** 2012. 378 f., il. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

**ANEXO A – Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com deficiência
– CIDPD de 2006**

Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CIDPD DE 2006

Presidência da República
Secretaria Especial dos Direitos Humanos
Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

Protocolo Facultativo à Convenção sobre
os Direitos das Pessoas com Deficiência



Brasília
Setembro de 2007

Presidência da República
Secretaria Especial dos Direitos Humanos
Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

Protocolo Facultativo à Convenção sobre
os Direitos das Pessoas com Deficiência

Brasília
Setembro de 2007



PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA
SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS
COORDENADORIA NACIONAL PARA INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA
DE DEFICIÊNCIA

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

Protocolo Facultativo à Convenção sobre
os Direitos das Pessoas com Deficiência

Tradução Oficial/Brasil

Brasília
Setembro de 2007

Presidência da República

Luiz Inácio Lula da Silva

Presidente

Secretaria Especial dos Direitos Humanos

Paulo Vannuchi

Secretário

Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência CORDE

Izabel Maria Madeira de Loureiro Maior

Coordenadora Geral

Presidência da República
Secretaria Especial dos Direitos Humanos
Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência-CORDE

Sistema Nacional de Informações sobre Deficiência –SICORDE
Esplanada dos Ministérios, Bloco T, Anexo II, 2º. Andar – sala 200
Fone: (61) 3429 3669 - 3429 3690
Fax: (61) 3225 8806
E-mail : corde@sedh.gov.br
www.presidencia.gov.br/sedh/corde

Tiragem: 30.000 impressos

30.000 CD

Prefácio

O Brasil é reconhecido internacionalmente por sua atuação no campo dos Direitos Humanos, na defesa de valores como dignidade e combate à discriminação. A partir das determinações do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em nosso país, conferiu-se status ministerial ao tema dos direitos humanos, com a vinculação da Secretaria Especial dos Direitos Humanos à Presidência da República. Passo a passo, os defensores dos direitos humanos estão se multiplicando, ganhando mais visibilidade tanto nas instituições governamentais como na sociedade. Desse diálogo permanente reforçam-se a promoção e a defesa da pessoa humana, suas condições de vida e acesso aos bens e serviços, com segurança e autonomia. O cenário de hoje corresponde ao caminho da justiça social, da concórdia, do respeito entre todos os grupos, apoiados na democracia consolidada e no regime republicano.

Direitos humanos são direitos de todos, embora se façam necessárias nuances específicas para grupos mais vulneráveis e antes relegados à periferia dos fatos. Sob a égide dos direitos humanos, estas pessoas estarão em condições de conquistar a cidadania. Por esta razão, em amplo consenso bem trabalhado pela Organização das Nações Unidas – ONU nasceu a primeira convenção internacional do milênio. E o Brasil faz parte do processo de construção da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, tendo apoiado e contribuído em todas as etapas da elaboração desse tratado, desde 2002. A Missão Diplomática do Brasil junto a ONU, os especialistas da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, órgão do meu gabinete, e as entidades de defesa dos direitos, entre elas o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE, foram incansáveis impulsionadores de um texto arrojado, que contém muito do marco legal brasileiro, o que nos mostra como foi acertada a decisão de dar força a esta atividade de articulação internacional.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, que garantem monitoramento e cumprimento das obrigações do Estado, foram assinados, sem reservas, em 30 de março de 2007, em um gesto de total compromisso do governo brasileiro com a conquista histórica da sociedade mundial e, principalmente, com o desafio vencido pelos 24,5 milhões de brasileiras e brasileiros com deficiência. Foram redigidos cinquenta artigos que tratam dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, revestidos com tudo que se faz indispensável para a emancipação desses cidadãos. Com a Convenção da ONU, se não houver acessibilidade significa que há discriminação, condenável do ponto de vista moral e ético e punível na

forma da lei. Cada Estado Parte se obriga a promover a inclusão em bases iguais com as demais pessoas, bem como dar acesso a todas as oportunidades existentes para a população em geral.

Nosso país já avançou muito em medidas para a educação inclusiva, a reabilitação e seus complementos indispensáveis, como as órteses e próteses, a criação de cotas para a inserção dessas pessoas no mercado de trabalho e tem investido em acessibilidade para cada tipo de deficiência, no ambiente físico, na comunicação e na informação, nos transportes e em políticas de ação afirmativa e de superação da pobreza. A qualidade de vida das pessoas com deficiência encontra-se entre as prioridades sociais do governo.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência é acolhida pelo governo do Presidente Lula como mais uma demonstração de respeito à diversidade. Será enviada ao Congresso Nacional com a convicção de incorporá-la a nossa legislação com equivalência de emenda constitucional, prerrogativa dos tratados e convenções internacionais de direitos humanos, conforme a redação dada em 2004, ao § 3º do Artigo 5º da Constituição Federal.

A Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, em sua tarefa permanente de educação em direitos humanos e, igualmente, em sua atribuição de coordenar as ações de governo para a inclusão social das pessoas com deficiência, escolheu divulgar e debater a Convenção, neste dia 21 de setembro, Dia Nacional de Luta da Pessoa Portadora de Deficiência. Esperamos, com esta iniciativa, ajudarmos a acelerar nossas ações políticas e tornar realidade cada um dos princípios que construir na ONU, em harmonia com a comunidade de 192 países, que acreditam na soberania da paz entre cada cidadão e entre os povos.

Paulo Vannuchi

Secretário Especial dos Direitos Humanos

Apresentação

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU em 13 de dezembro de 2006, em reunião da Assembléia Geral para comemorar o Dia Internacional dos Direitos Humanos, é um marco para muitos militantes da justiça e equidade sociais e para seu público destinatário. Em 1981, o Ano Internacional da Pessoa Deficiente também representou um divisor de águas, fazendo o Brasil avançar muito no atendimento às pessoas com deficiência, no modelo de integração, vigente naquele período. Com o tema elevado à categoria de tratado do direito internacional, a Convenção surgiu para promover, defender e garantir condições de vida com dignidade e a emancipação dos cidadãos e cidadãs do mundo que apresentam alguma deficiência.

Há mais de vinte anos, os ativistas dos direitos das pessoas com deficiência tentavam conseguir a autorização da Assembléia Geral da ONU para levar em frente o processo de elaboração de uma convenção com características específicas que atendessem o segmento, então, muito mais marginalizado. Já existiam declarações, com a do Deficiente Mental, de 1971 e a da Pessoa Deficiente, de 1975, que não tiveram a eficácia de alterar a conduta dos Estados e da sociedade.

Coube ao México, em 2001, apresentar a ONU, uma nova versão de texto que iniciou o caminho para a Convenção tão sonhada quanto necessária. Ao ser concedida a chancela, os trabalhos ficaram no âmbito da Comissão de Assuntos Econômicos e Sociais, a mesma que cuida do monitoramento do Plano de Ação Mundial (1982) e das Normas Gerais para a Equiparação de Oportunidades das Pessoas com Deficiência (1993), elaboradas ao final da Década oficial vivida nos países ocidentais, de 1983 a 1992. O Brasil tem respondido aos questionamentos do Relator Especial para as questões sobre pessoas com deficiência e, apesar de conhecer os pontos frágeis dos programas que desenvolve, ano a ano, tem resolvido parte das demandas do grupo. Por assim agir, o Centro Internacional de Reabilitação, organização não-governamental internacional de monitoramento de direitos humanos, com sede nos Estados Unidos, outorgou dois prêmios de compromisso com os direitos das pessoas com deficiência: ao Presidente Vicente Fox, pela propositura da Convenção e ao Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2004, pelo conjunto das Políticas Sociais dirigidas aos brasileiros com deficiência.

A emoção de ter acompanhado os debates para a construção do consenso, faz com que esta Convenção tenha algo de muito especial para a equipe da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, responsável pelo assessoramento técnico de nossos diplomatas junto a ONU e pela estreita cooperação com as atividades do Consórcio Internacional das Organizações Não-governamentais. A Con-

venção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência inovou a metodologia de trabalho ao tornar oficial a participação dos interessados diretos, os quais tiveram atuação pioneira e marcante nas oito sessões do Comitê Ad Hoc. Os embaixadores Gallegos, do Equador e Mc Kay, da Nova Zelândia, foram os grandes responsáveis pelo brilhantismo das negociações formais entre os 192 países. É bom lembrar que, antes das atividades do conjunto das nações, foram realizadas reuniões regionais e o Brasil compareceu ao Equador, em 2003, e esteve na quinta, sétima e oitava sessões oficiais, na sede da ONU, em Nova York (2005 e 2006), representado por especialistas da CORDE.

A Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República deu apoio para que a CORDE realizasse uma importante Câmara Técnica em julho de 2006, com o objetivo de debater e definir a posição do governo e da sociedade no tocante aos pontos polêmicos e de divergência entre as delegações na reunião de janeiro do mesmo ano. Com um documento sólido, nosso país contribuiu muito para aproximar as questões no âmbito das organizações não-governamentais e dos países. Além disso, qualificou-se para negociar temas como a definição de pessoa com deficiência e o conteúdo que se manteve no Protocolo Facultativo, a despeito de grande pressão.

Houve parceria e liderança do nosso país, tanto no âmbito do Grupo de Países Latino-americanos e Caribe, como nas rodadas mais amplas, entre nações de continentes, religiões e culturas diversas. Tivemos a rara oportunidade de intervir no plenário e nos textos alternativos, quando a conciliação parecia difícil de ser alcançada. Encontramos aliados para defender a educação inclusiva, a saúde sexual e reprodutiva, o direito à vida política e defendemos a cooperação internacional como uma das obrigações entre hemisférios, quer seja norte e sul ou o sul entre si. A cidadania é a grande conquista da nova Convenção

Sem dúvida, o texto da Convenção reafirma o conteúdo da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, agora dirigida para a situação específica, no Brasil, de quase 25 milhões de pessoas de acordo com Censo IBGE, 2000. Sua adoção deu-se em um momento propício, quando no país já se conta, desde a Emenda nº. 45/2004, com a possibilidade de ratificar uma convenção de direitos humanos no nível equivalente ao de emenda constitucional. Ao comparecer à abertura das assinaturas, em 30 de março, o Brasil firmou a posição de ratificar a Convenção e o Protocolo Facultativo, assumindo compromisso em casa e no cenário internacional.

Encontram-se entre os princípios da Convenção: o respeito pela dignidade inerente, a independência da pessoa, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a autonomia individual, a não-discriminação, a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade, o respeito pela diferença, a igualdade de oportunidades, a acessibilidade, a igualdade entre o homem e a mulher e o respeito pelas capacidades em desenvolvimento de crianças com deficiência.

A comparação com o marco legal brasileiro e as obrigações gerais de cada Estado signatário da nova Convenção, tanto manifesta a qualidade do conjunto de normas existentes no Brasil, como ressalta em que pontos a

Convenção atualiza os direitos e mostra seu valor como novo parâmetro internacional de direitos humanos.

O Brasil encontra-se dentro do um terço de países membros da ONU que dispõe de legislação para as pessoas com deficiência. Isso significa dizer que, a Convenção trará resultados imediatos para aqueles que a ratificarem, modificando de forma contundente a vida de milhões de homens e mulheres que, até agora, sequer podiam recorrer às instituições de seus países. Por esta e por tantas outras razões, nos sentimos imensamente gratificados pelo trabalho empreendido e, ainda, por ter feito parte do grande esforço da ONU. É tempo de manter a união e a força, para vermos integralmente garantidos os direitos de cada pessoa com deficiência em nosso país e no mundo.

Izabel Maria Madeira de Loureiro Maior

Coordenadora Geral da CORDE

Sumário

Prefácio	7
Apresentação	9
Preâmbulo	15
Artigo 1 Propósito	17
Artigo 2 Definições	18
Artigo 3 Princípios gerais	18
Artigo 4 Obrigações gerais	19
Artigo 5 Igualdade e não-discriminação	20
Artigo 6 Mulheres com deficiência	21
Artigo 7 Crianças com deficiência	21
Artigo 8 Conscientização	21
Artigo 9 Acessibilidade	22
Artigo 10 Direito à vida	23
Artigo 11 Situações de risco e emergências humanitárias	23
Artigo 12 Reconhecimento igual perante a lei	23
Artigo 13 Acesso à justiça	24
Artigo 14 Liberdade e segurança da pessoa	24
Artigo 15 Prevenção contra tortura ou tratamentos ou penas cruéis, desumanos ou degradantes	25
Artigo 16 Prevenção contra a exploração, a violência e o abuso	25
Artigo 17 Proteção da integridade da pessoa	26
Artigo 18 Liberdade de movimentação e nacionalidade	26
Artigo 19 Vida independente e inclusão na comunidade	26
Artigo 20 Mobilidade pessoal	27
Artigo 21 Liberdade de expressão e de opinião e acesso à informação	27
	28
	28
	29
	30
	31

Artigo 22	Respeito à privacidade.....	33
Artigo 23	Respeito pelo lar e pela família	33
Artigo 24	Educação.....	34
Artigo 25	Saúde.....	35
Artigo 26	Habilitação e reabilitação	36
Artigo 27	Trabalho e emprego.....	36
Artigo 28	Padrão de vida e proteção social adequados	37
Artigo 29	Participação na vida política e pública	38
Artigo 30	Participação na vida cultural e em recreação, lazer e esporte.....	38
Artigo 31	Estatísticas e coleta de dados.....	39
Artigo 32	Cooperação internacional.....	39
Artigo 33	Implementação e monitoramento nacionais.....	40
Artigo 34	Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.....	40
Artigo 35	Relatórios dos Estados Partes.....	40
Artigo 36	Consideração dos relatórios	40
Artigo 37	Cooperação entre os Estados Partes e o Comitê.....	41
Artigo 38	Relações do Comitê com outros órgãos	41
Artigo 39	Relatório do Comitê	41
Artigo 40	Conferência dos Estados Partes	42
Artigo 41	Depositário	42
Artigo 42	Assinatura	42
Artigo 43	Consentimento em comprometer-se.....	43
Artigo 44	Organizações de integração regional	43
Artigo 45	Entrada em vigor	
Artigo 46	Reservas.....	43
Artigo 47	Emendas	

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

Preâmbulo

Os Estados Partes da presente Convenção,

- a. Relembrando os princípios consagrados na Carta das Nações Unidas, que reconhecem a dignidade e o valor inerentes e os direitos iguais e inalienáveis de todos os membros da família humana como o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo;
- b. Reconhecendo que as Nações Unidas, na Declaração Universal dos Direitos Humanos e nos Pactos Internacionais sobre Direitos Humanos, proclamaram e concordaram que toda pessoa faz jus a todos os direitos e liberdades ali estabelecidos, sem distinção de qualquer espécie;
- c. Reafirmando a universalidade, a indivisibilidade, a interdependência e a inter-relação de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, bem como a necessidade de garantir que todas as pessoas com deficiência os exerçam plenamente, sem discriminação;
- d. Relembrando o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, a Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, a Convenção contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes, a Convenção sobre os Direitos da Criança e a Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e Membros de suas Famílias;
- e. Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas;
- f. Reconhecendo a importância dos princípios e das diretrizes políticas contidas no Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes e nas Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, para influenciar a promoção, a formulação e a avaliação de políticas, planos, programas e ações em níveis nacional, regional e internacional para possibilitar maior igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência;
- g. Ressaltando a importância de trazer questões relativas à deficiência ao centro das preocupações da sociedade como parte integrante das estratégias relevantes de desenvolvimento sustentável;
- h. Reconhecendo também que a discriminação contra qualquer pessoa, por motivo de deficiência, con-

figura violação da dignidade e do valor inerentes ao ser humano;

- i. Reconhecendo ainda a diversidade das pessoas com deficiência;
- j. Reconhecendo a necessidade de promover e proteger os direitos humanos de todas as pessoas com deficiência, inclusive daquelas que requerem maior apoio;
- k. Preocupados com o fato de que, não obstante esses diversos instrumentos e compromissos, as pessoas com deficiência continuam a enfrentar barreiras contra sua participação como membros iguais da sociedade e violações de seus direitos humanos em todas as partes do mundo;
- l. Reconhecendo a importância da cooperação internacional para melhorar as condições de vida das pessoas com deficiência em todos os países, particularmente naqueles em desenvolvimento;
- m. Reconhecendo as valiosas contribuições existentes e potenciais das pessoas com deficiência ao bem-estar comum e à diversidade de suas comunidades, e que a promoção do pleno exercício, pelas pessoas com deficiência, de seus direitos humanos e liberdades fundamentais e de sua plena participação na sociedade resultará no fortalecimento de seu senso de pertencimento à sociedade e no significativo avanço do desenvolvimento humano, social e econômico da sociedade, bem como na erradicação da pobreza;
- n. Reconhecendo a importância, para as pessoas com deficiência, de sua autonomia e independência individuais, inclusive da liberdade para fazer as próprias escolhas;
- o. Considerando que as pessoas com deficiência devem ter a oportunidade de participar ativamente das decisões relativas a programas e políticas, inclusive aos que lhes dizem respeito diretamente;
- p. Preocupados com as difíceis situações enfrentadas por pessoas com deficiência que estão sujeitas a formas múltiplas ou agravadas de discriminação por causa de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de outra natureza, origem nacional, étnica, nativa ou social, propriedade, nascimento, idade ou outra condição;
- q. Reconhecendo que mulheres e meninas com deficiência estão freqüentemente expostas a maiores riscos, tanto no lar como fora dele, de sofrer violência, lesões ou abuso, descaso ou tratamento negligente, maus-tratos ou exploração;
- r. Reconhecendo que as crianças com deficiência devem gozar plenamente de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais em igualdade de oportunidades com as outras crianças e lembrando as obrigações assumidas com esse fim pelos Estados Partes na Convenção sobre os Direitos da Criança;
- s. Ressaltando a necessidade de incorporar a perspectiva de gênero aos esforços para promover o pleno exercício dos direitos humanos e liberdades fundamentais por parte das pessoas com deficiência;
- t. Salientando o fato de que a maioria das pessoas com deficiência vive em condições de pobreza e, nesse sentido, reconhecendo a necessidade crítica de lidar com o impacto negativo da pobreza sobre pessoas com deficiência;

- u. Tendo em mente que as condições de paz e segurança baseadas no pleno respeito aos propósitos e princípios consagrados na Carta das Nações Unidas e a observância dos instrumentos de direitos humanos são indispensáveis para a total proteção das pessoas com deficiência, particularmente durante conflitos armados e ocupação estrangeira;
- v. Reconhecendo a importância da acessibilidade aos meios físico, social, econômico e cultural, à saúde, à educação e à informação e comunicação, para possibilitar às pessoas com deficiência o pleno gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais;
- w. Conscientes de que a pessoa tem deveres para com outras pessoas e para com a comunidade a que pertence e que, portanto, tem a responsabilidade de esforçar-se para a promoção e a observância dos direitos reconhecidos na Carta Internacional dos Direitos Humanos;
- x. Convencidos de que a família é o núcleo natural e fundamental da sociedade e tem o direito de receber a proteção da sociedade e do Estado e de que as pessoas com deficiência e seus familiares devem receber a proteção e a assistência necessárias para tornar as famílias capazes de contribuir para o exercício pleno e eqüitativo dos direitos das pessoas com deficiência;
- y. Convencidos de que uma convenção internacional geral e integral para promover e proteger os direitos e a dignidade das pessoas com deficiência prestará significativa contribuição para corrigir as profundas desvantagens sociais das pessoas com deficiência e para promover sua participação na vida econômica, social e cultural, em igualdade de oportunidades, tanto nos países em desenvolvimento como nos desenvolvidos.

Acordaram o seguinte:

Artigo 1

Propósito

O propósito da presente Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e eqüitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente.

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

Artigo 2

Definições

Para os propósitos da presente Convenção:

- “Comunicação” abrange as línguas, a visualização de textos, o Braille, a comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos de multimídia acessível, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizada e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, inclusive a tecnologia da informação e comunicação acessíveis;
- “Língua” abrange as línguas faladas e de sinais e outras formas de comunicação não-falada;
- “Discriminação por motivo de deficiência” significa qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o gozo ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável;
- “Adaptação razoável” significa as modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais;
- “Desenho universal” significa a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, até onde for possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico. O “desenho universal” não excluirá as ajudas técnicas para grupos específicos de pessoas com deficiência, quando necessárias.

Artigo 3

Princípios gerais

Os princípios da presente Convenção são:

- a. O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas.
- b. A não-discriminação;

- c. A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade;
- d. O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade;
- e. A igualdade de oportunidades;
- f. A acessibilidade;
- g. A igualdade entre o homem e a mulher; e
- h. O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade.

Artigo 4

Obrigações gerais

1. Os Estados Partes se comprometem a assegurar e promover o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, sem qualquer tipo de discriminação por causa de sua deficiência. Para tanto, os Estados Partes se comprometem a:
 - a. Adotar todas as medidas legislativas, administrativas e de qualquer outra natureza, necessárias para a realização dos direitos reconhecidos na presente Convenção;
 - b. Adotar todas as medidas necessárias, inclusive legislativas, para modificar ou revogar leis, regulamentos, costumes e práticas vigentes, que constituírem discriminação contra pessoas com deficiência;
 - c. Levar em conta, em todos os programas e políticas, a proteção e a promoção dos direitos humanos das pessoas com deficiência;
 - d. Abster-se de participar em qualquer ato ou prática incompatível com a presente Convenção e assegurar que as autoridades públicas e instituições atuem em conformidade com a presente Convenção;
 - e. Tomar todas as medidas apropriadas para eliminar a discriminação baseada em deficiência, por parte de qualquer pessoa, organização ou empresa privada;
 - f. Realizar ou promover a pesquisa e o desenvolvimento de produtos, serviços, equipamentos e instalações com desenho universal, conforme definidos no Artigo 2 da presente Convenção, que exijam o mínimo possível de adaptação e cujo custo seja o menor possível, destinados a atender às necessidades específicas de pessoas com deficiência, a promover sua disponibilidade e seu uso e a promover o desenho universal quando da elaboração de normas e diretrizes;
 - g. Realizar ou promover a pesquisa e o desenvolvimento, bem como a disponibilidade e o emprego de novas tecnologias, inclusive as tecnologias da informação e comunicação, ajudas técnicas para locomoção, dis-

positivos e tecnologias assistivas, adequados a pessoas com deficiência, dando prioridade a tecnologias de custo acessível;

h. Promover informação acessível para as pessoas com deficiência a respeito de ajudas técnicas para locomoção, dispositivos e tecnologias assistivas, incluindo novas tecnologias bem como outras formas de assistência, serviços de apoio e instalações;

i. Promover a capacitação em relação aos direitos reconhecidos pela presente Convenção dos profissionais e equipes que trabalham com pessoas com deficiência, de forma a melhorar a prestação de assistência e serviços garantidos por esses direitos.

2. Em relação aos direitos econômicos, sociais e culturais, cada Estado Parte se compromete a tomar medidas, tanto quanto permitirem os recursos disponíveis e, quando necessário, no âmbito da cooperação internacional, a fim de assegurar progressivamente o pleno exercício desses direitos, sem prejuízo das obrigações contidas na presente Convenção que forem imediatamente aplicáveis de acordo com o direito internacional.

3. Na elaboração e implementação de legislação e políticas para aplicar a presente Convenção e em outros processos de tomada de decisão relativos às pessoas com deficiência, os Estados Partes realizarão consultas estreitas e envolverão ativamente pessoas com deficiência, inclusive crianças com deficiência, por intermédio de suas organizações representativas.

4. Nenhum dispositivo da presente Convenção afetará quaisquer disposições mais propícias à realização dos direitos das pessoas com deficiência, as quais possam estar contidas na legislação do Estado Parte ou no direito internacional em vigor para esse Estado. Não haverá nenhuma restrição ou derrogação de qualquer dos direitos humanos e liberdades fundamentais reconhecidos ou vigentes em qualquer Estado Parte da presente Convenção, em conformidade com leis, convenções, regulamentos ou costumes, sob a alegação de que a presente Convenção não reconhece tais direitos e liberdades ou que os reconhece em menor grau.

5. As disposições da presente Convenção se aplicam, sem limitação ou exceção, a todas as unidades constitutivas dos Estados federativos.

Artigo 5

Igualdade e não-discriminação

1. Os Estados Partes reconhecem que todas as pessoas são iguais perante e sob a lei e que fazem jus, sem qualquer discriminação, a igual proteção e igual benefício da lei.

2. Os Estados Partes proibirão qualquer discriminação baseada na deficiência e garantirão às pessoas com deficiência igual e efetiva proteção legal contra a discriminação por qualquer motivo.

3. A fim de promover a igualdade e eliminar a discriminação, os Estados Partes adotarão todas as medidas

apropriadas para garantir que a adaptação razoável seja oferecida.

4. Nos termos da presente Convenção, as medidas específicas que forem necessárias para acelerar ou alcançar a efetiva igualdade das pessoas com deficiência não serão consideradas discriminatórias.

Artigo 6

Mulheres com deficiência

1. Os Estados Partes **reconhecem** que as mulheres e meninas com deficiência estão sujeitas a múltiplas formas de discriminação e, portanto, tomarão medidas para assegurar às mulheres e meninas com deficiência o pleno e igual exercício de **todos os direitos humanos e liberdades fundamentais**.

2. Os Estados Partes tomarão **todas** as medidas apropriadas para assegurar o pleno desenvolvimento, o avanço e o empoderamento das **mulheres**, a fim de garantir-lhes o exercício e o gozo dos direitos humanos e liberdades fundamentais estabelecidos na presente Convenção.

Artigo 7

Crianças com deficiência

1. Os Estados Partes tomarão **todas** as medidas necessárias para assegurar às crianças com deficiência o pleno exercício de **todos os direitos humanos e liberdades fundamentais**, em igualdade de oportunidades com as demais crianças.

2. Em todas as ações relativas às crianças com deficiência, o superior interesse da criança receberá consideração primordial.

3. Os Estados Partes assegurarão que as crianças com deficiência tenham o direito de expressar livremente sua opinião sobre **todos os assuntos** que lhes disserem respeito, tenham a sua opinião devidamente valorizada de acordo com sua idade e maturidade, em igualdade de oportunidades com as demais crianças, e recebam atendimento adequado à sua deficiência e idade, para que possam exercer tal direito.

Artigo 8

Conscientização

- 1) Os Estados Partes se comprometem a adotar medidas imediatas, efetivas e apropriadas para:
 - a) Conscientizar toda a sociedade, inclusive as famílias, sobre as condições das pessoas com deficiência e

fomentar o respeito pelos direitos e pela dignidade das pessoas com deficiência;

- b) Combater estereótipos, preconceitos e práticas nocivas em relação a pessoas com deficiência, inclusive aqueles relacionados a sexo e idade, em todas as áreas da vida;
- c) Promover a conscientização sobre as capacidades e contribuições das pessoas com deficiência.
- 2) As medidas para esse fim incluem:
 - a) Lançar e dar continuidade a efetivas campanhas de conscientização públicas, destinadas a:
 - i) avorecer atitude receptiva em relação aos direitos das pessoas com deficiência;
 - ii) Promover percepção positiva e maior consciência social em relação às pessoas com deficiência;
 - iii) Promover o reconhecimento das habilidades, dos méritos e das capacidades das pessoas com deficiência e de sua contribuição ao local de trabalho e ao mercado laboral;
 - b) Fomentar em todos os níveis do sistema educacional, inclusive em todas as crianças desde tenra idade, uma atitude de respeito para com os direitos das pessoas com deficiência;
 - c) Incentivar todos os órgãos da mídia a retratar as pessoas com deficiência de maneira compatível com o propósito da presente Convenção;
 - d) Promover programas de formação em sensibilização a respeito das pessoas com deficiência e sobre os direitos das pessoas com deficiência.

Artigo 9

Acessibilidade

1. A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural. Essas medidas, que incluirão a identificação e a eliminação de obstáculos e barreiras à acessibilidade, serão aplicadas, entre outros, a:

- a. Edifícios, rodovias, meios de transporte e outras instalações internas e externas, inclusive escolas, residências, instalações médicas e locais de trabalho;
- b. Informações, comunicações e outros serviços, inclusive serviços eletrônicos e serviços de emergência;
- 2. Os Estados Partes também tomarão medidas apropriadas para:
 - a. Desenvolver, promulgar e monitorar a implementação de normas e diretrizes mínimas para a acessibilidade das instalações e dos serviços abertos ao público ou de uso público;

- b. Assegurar que as entidades privadas que oferecem instalações e serviços abertos ao público ou de uso público levem em consideração todos os aspectos relativos à acessibilidade para pessoas com deficiência;
- c. Proporcionar, a todos os atores envolvidos, formação em relação às questões de acessibilidade com as quais as pessoas com deficiência se confrontam;
- d. Dotar os edifícios e outras instalações abertas ao público ou de uso público de sinalização em Braille e em formatos de fácil leitura e compreensão;
- e. Oferecer formas de assistência humana ou animal e serviços de mediadores, incluindo guias, leitores e intérpretes profissionais da língua de sinais, para facilitar o acesso aos edifícios e outras instalações abertas ao público ou de uso público;
- f. Promover outras formas apropriadas de assistência e apoio a pessoas com deficiência, a fim de assegurar a essas pessoas o acesso a informações;
- g. Promover o acesso de pessoas com deficiência a novos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, inclusive à internet;
- h. Promover, desde a fase inicial, a concepção, o desenvolvimento, a produção e a disseminação de sistemas e tecnologias de informação e comunicação, a fim de que esses sistemas e tecnologias se tornem acessíveis a custo mínimo.

Artigo 10

Direito à vida

Os Estados Partes reafirmam que todo ser humano tem o direito inerente à vida e tomarão todas as medidas necessárias para assegurar o efetivo exercício desse direito pelas pessoas com deficiência, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

Artigo 11

Situações de risco e emergências humanitárias

Em conformidade com suas obrigações decorrentes do direito internacional, inclusive do direito humanitário internacional e do direito internacional dos direitos humanos, os Estados Partes tomarão todas as medidas necessárias para assegurar a proteção e a segurança das pessoas com deficiência que se encontrarem em situações de risco, inclusive situações de conflito armado, emergências humanitárias e ocorrência de desastres naturais.

Artigo 12

Reconhecimento igual perante a lei

1. Os Estados Partes reafirmam que as pessoas com deficiência têm o direito de ser reconhecidas em todos os lugares como pessoas perante a lei.
2. Os Estados Partes reconhecerão que as pessoas com deficiência gozam de capacidade legal em igualdade de condições com as demais pessoas em todos os aspectos da vida.
3. Os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para prover o acesso de pessoas com deficiência ao apoio de que necessitarem no exercício de sua capacidade legal.
4. Os Estados Partes assegurarão que todas as medidas relativas ao exercício da capacidade legal incluam salvaguardas apropriadas e efetivas para prevenir abusos, em conformidade com o direito internacional dos direitos humanos. Essas salvaguardas assegurarão que as medidas relativas ao exercício da capacidade legal respeitem os direitos, a vontade e as preferências da pessoa, sejam isentas de conflito de interesses e de influência indevida, sejam proporcionais e apropriadas às circunstâncias da pessoa, se apliquem pelo período mais curto possível e sejam submetidas à revisão regular por uma autoridade ou órgão judiciário competente, independente e imparcial. As salvaguardas serão proporcionais ao grau em que tais medidas afetarem os direitos e interesses da pessoa.
5. Os Estados Partes, sujeitos ao disposto neste Artigo, tomarão todas as medidas apropriadas e efetivas para assegurar às pessoas com deficiência o igual direito de possuir ou herdar bens, de controlar as próprias finanças e de ter igual acesso a empréstimos bancários, hipotecas e outras formas de crédito financeiro, e assegurarão que as pessoas com deficiência não sejam arbitrariamente destituídas de seus bens.

Artigo 13

Acesso à justiça

1. Os Estados Partes assegurarão o efetivo acesso das pessoas com deficiência à justiça, em igualdade de condições com as demais pessoas, inclusive mediante a provisão de adaptações processuais adequadas à idade, a fim de facilitar o efetivo papel das pessoas com deficiência como participantes diretos ou indiretos, inclusive como testemunhas, em todos os procedimentos jurídicos, tais como investigações e outras etapas preliminares.
2. A fim de assegurar às pessoas com deficiência o efetivo acesso à justiça, os Estados Partes promoverão a capacitação apropriada daqueles que trabalham na área de administração da justiça, inclusive a polícia e os funcionários do sistema penitenciário.

Artigo 14

Liberdade e segurança da pessoa

1. Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas:
 - (a) Gozem do direito à liberdade e à segurança da pessoa;
 - (b) Não sejam privadas ilegal ou arbitrariamente de sua liberdade e que toda privação de liberdade esteja em conformidade com a lei, e que a existência de deficiência não justifique a privação de liberdade;
2. Os Estados Partes assegurarão que, se pessoas com deficiência forem privadas de liberdade mediante algum processo, elas, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, façam jus a garantias de acordo com o direito internacional dos direitos humanos e sejam tratadas em conformidade com os objetivos e princípios da presente Convenção, inclusive mediante a provisão de adaptação razoável.

Artigo 15

Prevenção contra tortura ou tratamentos ou penas cruéis, desumanos ou degradantes

1. Nenhuma pessoa será submetida à tortura ou a tratamentos ou penas cruéis, desumanos ou degradantes. Em especial, nenhuma pessoa deverá ser sujeita a experimentos médicos ou científicos sem seu livre consentimento.
2. Os Estados Partes tomarão todas as medidas efetivas de natureza legislativa, administrativa, judicial ou outra, para evitar que pessoas com deficiência, do mesmo modo que as demais pessoas, sejam submetidas à tortura ou a tratamentos ou penas cruéis, desumanos ou degradantes.

Artigo 16

Prevenção contra a exploração, a violência e o abuso

1. Os Estados Partes tomarão todas as medidas apropriadas de natureza legislativa, administrativa, social, educacional e outras, para proteger as pessoas com deficiência, tanto dentro como fora do lar, contra todas as formas de exploração, violência e abuso, incluindo aspectos relacionados a gênero.
2. Os Estados Partes também tomarão todas as medidas apropriadas para prevenir todas as formas de exploração, violência e abuso, assegurando, entre outras coisas, formas apropriadas de atendimento e apoio que levem em conta o gênero e a idade das pessoas com deficiência e de seus familiares e atendentes, inclusive mediante a provisão de informação e educação sobre a maneira de evitar, reconhecer e denunciar casos de exploração, violência e abuso. Os Estados Partes assegurarão que os serviços de proteção levem em conta a idade, o gênero e a deficiência das pessoas.
3. A fim de prevenir a ocorrência de quaisquer formas de exploração, violência e abuso, os Estados Partes

assegurarão que todos os programas e instalações destinados a atender pessoas com deficiência sejam efetivamente monitorados por autoridades independentes.

4. Os Estados Partes tomarão todas as medidas apropriadas para promover a recuperação física, cognitiva e psicológica, inclusive mediante a provisão de serviços de proteção, a reabilitação e a reinserção social de pessoas com deficiência que forem vítimas de qualquer forma de exploração, violência ou abuso. Tais recuperação e reinserção ocorrerão em ambientes que promovam a saúde, o bem-estar, o auto-respeito, a dignidade e a autonomia da pessoa e levem em consideração as necessidades de gênero e idade.

5. Os Estados Partes adotarão leis e políticas efetivas, inclusive legislação e políticas voltadas para mulheres e crianças, a fim de assegurar que os casos de exploração, violência e abuso contra pessoas com deficiência sejam identificados, investigados e, caso necessário, levados à justiça.

Artigo 17

Proteção da integridade da pessoa

Toda pessoa com deficiência tem o direito a que sua integridade física e mental seja respeitada, em igualdade de condições com as demais pessoas.

Artigo 18

Liberdade de movimentação e nacionalidade

1. Os Estados Partes reconhecerão os direitos das pessoas com deficiência à liberdade de movimentação, à liberdade de escolher sua residência e à nacionalidade, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, inclusive assegurando que as pessoas com deficiência:

a. Tenham o direito de adquirir nacionalidade e mudar de nacionalidade e não sejam privadas arbitrariamente de sua nacionalidade em razão de sua deficiência.

b. Não sejam privadas, por causa de sua deficiência, da competência de obter, possuir e utilizar documento comprovante de sua nacionalidade ou outro documento de identidade, ou de recorrer a processos relevantes, tais como procedimentos relativos à imigração, que forem necessários para facilitar o exercício de seu direito à liberdade de movimentação.

c. Tenham liberdade de sair de qualquer país, inclusive do seu;

d. Não sejam privadas, arbitrariamente ou por causa de sua deficiência, do direito de entrar no próprio país.

2. As crianças com deficiência serão registradas imediatamente após o nascimento e terão, desde o nascimento, o direito a um nome, o direito de adquirir nacionalidade e, tanto quanto possível, o direito de conhecer seus pais e de ser cuidadas por eles.

Artigo 19

Vida independente e inclusão na comunidade

Os Estados Partes desta Convenção reconhecem o igual direito de todas as pessoas com deficiência de viver na comunidade, com a mesma liberdade de escolha que as demais pessoas, e tomarão medidas efetivas e apropriadas para facilitar às pessoas com deficiência o pleno gozo desse direito e sua plena inclusão e participação na comunidade, inclusive assegurando que:

- a. As pessoas com deficiência possam escolher seu local de residência e onde e com quem morar, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, e que não sejam obrigadas a viver em determinado tipo de moradia;
- b. As pessoas com deficiência tenham acesso a uma variedade de serviços de apoio em domicílio ou em instituições residenciais ou a outros serviços comunitários de apoio, inclusive os serviços de atendentes pessoais que forem necessários como apoio para que as pessoas com deficiência vivam e sejam incluídas na comunidade e para evitar que fiquem isoladas ou segregadas da comunidade;
- c. Os serviços e instalações da comunidade para a população em geral estejam disponíveis às pessoas com deficiência, em igualdade de oportunidades, e atendam às suas necessidades.

Artigo 20

Mobilidade pessoal

Os Estados Partes tomarão medidas efetivas para assegurar às pessoas com deficiência sua mobilidade pessoal com a máxima independência possível:

- a. Facilitando a mobilidade pessoal das pessoas com deficiência, na forma e no momento em que elas quiserem, e a custo acessível;
- b. Facilitando às pessoas com deficiência o acesso a tecnologias assistivas, dispositivos e ajudas técnicas de qualidade, e formas de assistência humana ou animal e de mediadores, inclusive tornando-os disponíveis a custo acessível;
- c. Propiciando às pessoas com deficiência e ao pessoal especializado capacitação em técnicas de mobilidade;
- d. Incentivando entidades que produzem ajudas técnicas de mobilidade, dispositivos e tecnologias assistivas a levarem em conta todos os aspectos relativos à mobilidade de pessoas com deficiência.

Artigo 21

Liberdade de expressão e de opinião e acesso à informação

Os Estados Partes tomarão todas as medidas apropriadas para assegurar que as pessoas com deficiência possam exercer seu direito à liberdade de expressão e opinião, inclusive à liberdade de buscar, receber e compartilhar informações e idéias, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas e por intermédio de todas as formas de comunicação de sua escolha, conforme o disposto no Artigo 2 da presente Convenção, entre as quais:

- a. Fornecer, prontamente e sem custo adicional, às pessoas com deficiência, todas as informações destinadas ao público em geral em formatos acessíveis e tecnologias apropriadas aos diferentes tipos de deficiência;
- b. Aceitar e facilitar, em trâmites oficiais, o uso de línguas de sinais, Braille, comunicação aumentativa e alternativa, e de todos os demais meios, modos e formatos acessíveis de comunicação, à escolha das pessoas com deficiência;
- c. Urgir as entidades privadas que oferecem serviços ao público em geral, inclusive por meio da internet, a fornecer informações e serviços em formatos acessíveis, que possam ser usados por pessoas com deficiência;
- d. Incentivar a mídia, inclusive os provedores de informação pela internet, a tornar seus serviços acessíveis a pessoas com deficiência;
- e. Reconhecer e promover o uso de línguas de sinais.

Artigo 22

Respeito à privacidade

1. Nenhuma pessoa com deficiência, qualquer que seja seu local de residência ou tipo de moradia, estará sujeita a interferência arbitrária ou ilegal em sua privacidade, família, lar, correspondência ou outros tipos de comunicação, nem a ataques ilícitos à sua honra e reputação. As pessoas com deficiência têm o direito à proteção da lei contra tais interferências ou ataques.
2. Os Estados Partes protegerão a privacidade dos dados pessoais e dados relativos à saúde e à reabilitação de pessoas com deficiência, em igualdade de condições com as demais pessoas.

Artigo 23

Respeito pelo lar e pela família

1. Os Estados Partes tomarão medidas efetivas e apropriadas para eliminar a discriminação contra pessoas com deficiência, em todos os aspectos relativos a casamento, família, paternidade e relacionamentos, em igual-

dade de condições com as demais pessoas, de modo a assegurar que:

- a. Seja reconhecido o direito das pessoas com deficiência, em idade de contrair matrimônio, de casar-se e estabelecer família, com base no livre e pleno consentimento dos pretendentes;
 - b. Sejam reconhecidos os direitos das pessoas com deficiência de decidir livre e responsavelmente sobre o número de filhos e o espaçamento entre esses filhos e de ter acesso a informações adequadas à idade e a educação em matéria de reprodução e de planejamento familiar, bem como os meios necessários para exercer esses direitos.
 - c. As pessoas com deficiência, inclusive crianças, conservem sua fertilidade, em igualdade de condições com as demais pessoas.
2. Os Estados Partes assegurarão os direitos e responsabilidades das pessoas com deficiência, relativos à guarda, custódia, curatela e adoção de crianças ou instituições semelhantes, caso esses conceitos constem na legislação nacional. Em todos os casos, prevalecerá o superior interesse da criança. Os Estados Partes prestarão a devida assistência às pessoas com deficiência para que essas pessoas possam exercer suas responsabilidades na criação dos filhos.
 3. Os Estados Partes assegurarão que as crianças com deficiência terão iguais direitos em relação à vida familiar. Para a realização desses direitos e para evitar ocultação, abandono, negligência e segregação de crianças com deficiência, os Estados Partes fornecerão prontamente informações abrangentes sobre serviços e apoios a crianças com deficiência e suas famílias.
 4. Os Estados Partes assegurarão que uma criança não será separada de seus pais contra a vontade destes, exceto quando autoridades competentes, sujeitas a controle jurisdicional, determinarem, em conformidade com as leis e procedimentos aplicáveis, que a separação é necessária, no superior interesse da criança. Em nenhum caso, uma criança será separada dos pais sob alegação de deficiência da criança ou de um ou ambos os pais.
 5. Os Estados Partes, no caso em que a família imediata de uma criança com deficiência não ter condições de cuidar da criança, farão todo esforço para que cuidados alternativos sejam oferecidos por outros parentes e, se isso não for possível, dentro de ambiente familiar, na comunidade.

Artigo 24

Educação

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:
 - a. O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento das habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, bem como a participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

lecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;

b. O máximo desenvolvimento possível da personalidade, dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;

c. A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre.

2. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:

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

b. As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao

ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;

c. Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;

d. As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

e. Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

3. Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Para tanto, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas, inclusive:

a. Tornando disponível o aprendizado do Braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação de apoio e aconselhamento de pares;

b. Tornando disponível o aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade lingüística da comunidade surda;

c. Garantindo que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.

4. A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do Braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência.

5. Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em

geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência.

Artigo 25

Saúde

Os Estados Partes reconhecem que as pessoas com deficiência têm o direito de gozar o melhor estado de saúde possível, sem discriminação baseada na deficiência. Os Estados Partes tomarão todas as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso a serviços de saúde, incluindo os serviços de reabilitação, que levarão em conta as especificidades de gênero. Em especial, os Estados Partes:

- a. Oferecerão às pessoas com deficiência programas e atenção à saúde gratuitos ou a custos acessíveis da mesma qualidade, variedade e padrão que são oferecidos às demais pessoas, inclusive na área de saúde sexual e reprodutiva e de programas de saúde pública destinados à população em geral;
- b. Propiciarão serviços de saúde que as pessoas com deficiência necessitam especificamente por causa de sua deficiência, inclusive diagnóstico e intervenção precoces, bem como serviços projetados para reduzir ao máximo e prevenir deficiências adicionais, inclusive entre crianças e idosos;
- c. Propiciarão esses serviços de saúde às pessoas com deficiência, o mais próximo possível de suas comunidades, inclusive na zona rural;
- d. Exigirão dos profissionais de saúde que dispensem às pessoas com deficiência a mesma qualidade de serviços dispensada às demais pessoas e, principalmente, que obtenham o consentimento livre e esclarecido das pessoas com deficiência concernentes. Para esse fim, os Estados Partes realizarão atividades de formação e definirão regras éticas para os setores de saúde público e privado, de modo a conscientizar os profissionais de saúde acerca dos direitos humanos, da dignidade, autonomia e das necessidades das pessoas com deficiência;
- e. Proibirão a discriminação contra pessoas com deficiência na provisão de seguro de saúde e seguro de vida, caso tais seguros sejam permitidos pela legislação nacional, os quais deverão ser providos de maneira razoável e justa; e
- f. Prevenirão que se negue, de maneira discriminatória, os serviços de saúde ou de atenção à saúde ou a administração de alimentos sólidos ou líquidos por motivo de deficiência.

Artigo 26

Habilitação e reabilitação

1. Os Estados Partes tomarão medidas efetivas e apropriadas, inclusive mediante apoio dos pares, para pos-

sibilitar que as pessoas com deficiência conquistem e conservem o máximo de autonomia e plena capacidade física, mental, social e profissional, bem como plena inclusão e participação em todos os aspectos da vida. Para tanto, os Estados Partes organizarão, fortalecerão e ampliarão serviços e programas completos de habilitação e reabilitação, particularmente nas áreas de saúde, emprego, educação e serviços sociais, de modo que esses serviços e programas:

- a. Comecem no estágio mais precoce possível e sejam baseados em avaliação multidisciplinar das necessidades e pontos fortes de cada pessoa;
 - b. Apóiem a participação e a inclusão na comunidade e em todos os aspectos da vida social, sejam oferecidos voluntariamente e estejam disponíveis às pessoas com deficiência o mais próximo possível de suas comunidades, inclusive na zona rural.
2. Os Estados Partes promoverão o desenvolvimento da capacitação inicial e continuada de profissionais e de equipes que atuam nos serviços de habilitação e reabilitação.
 3. Os Estados Partes promoverão a disponibilidade, o conhecimento e o uso de dispositivos e tecnologias assistivas, projetados para pessoas com deficiência e relacionados com a habilitação e a reabilitação.

Artigo 27

Trabalho e emprego

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência ao trabalho, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. Este direito abrange o direito à oportunidade de se manter com um trabalho de sua livre escolha ou aceitação no mercado laboral, em ambiente de trabalho que seja aberto, inclusivo e acessível a pessoas com deficiência. Os Estados Partes salvaguardarão e promoverão a realização do direito ao trabalho, inclusive daqueles que tiverem adquirido uma deficiência no emprego, adotando medidas apropriadas, incluídas na legislação, com o fim de, entre outros:

- a. Proibir a discriminação baseada na deficiência com respeito a todas as questões relacionadas com as formas de emprego, inclusive condições de recrutamento, contratação e admissão, permanência no emprego, ascensão profissional e condições seguras e salubres de trabalho;
- b. Proteger os direitos das pessoas com deficiência, em condições de igualdade com as demais pessoas, às condições justas e favoráveis de trabalho, incluindo iguais oportunidades e igual remuneração por trabalho de igual valor, condições seguras e salubres de trabalho, além de reparação de injustiças e proteção contra o assédio no trabalho;
- c. Assegurar que as pessoas com deficiência possam exercer seus direitos trabalhistas e sindicais, em condições de igualdade com as demais pessoas;

- d. Possibilitar às pessoas com deficiência o acesso efetivo a programas de orientação técnica e profissional e a serviços de colocação no trabalho e de treinamento profissional e continuado;
 - e. Promover oportunidades de emprego e ascensão profissional para pessoas com deficiência no mercado de trabalho, bem como assistência na procura, obtenção e manutenção do emprego e no retorno ao emprego;
 - f. Promover oportunidades de trabalho autônomo, empreendedorismo, desenvolvimento de cooperativas e estabelecimento de negócio próprio;
 - g. Empregar pessoas com deficiência no setor público;
 - h. Promover o emprego de pessoas com deficiência no setor privado, mediante políticas e medidas apropriadas, que poderão incluir programas de ação afirmativa, incentivos e outras medidas;
 - i. Assegurar que adaptações razoáveis sejam feitas para pessoas com deficiência no local de trabalho;
 - j. Promover a aquisição de experiência de trabalho por pessoas com deficiência no mercado aberto de trabalho;
 - k. Promover reabilitação profissional, manutenção do emprego e programas de retorno ao trabalho para pessoas com deficiência.
2. Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência não serão mantidas em escravidão ou servidão e que serão protegidas, em igualdade de condições com as demais pessoas, contra o trabalho forçado ou compulsório.

Artigo 28

Padrão de vida e proteção social adequados

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência a um padrão adequado de vida para si e para suas famílias, inclusive alimentação, vestuário e moradia adequados, bem como à melhoria contínua de suas condições de vida, e tomarão as providências necessárias para salvaguardar e promover a realização desse direito sem discriminação baseada na deficiência.
2. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à proteção social e ao exercício desse direito sem discriminação baseada na deficiência, e tomarão as medidas apropriadas para salvaguardar e promover a realização desse direito, tais como:
 - a. Assegurar igual acesso de pessoas com deficiência a serviços de saneamento básico e assegurar o acesso aos serviços, dispositivos e outros atendimentos apropriados para as necessidades relacionadas com a deficiência;

- b. Assegurar o acesso de pessoas com deficiência, particularmente mulheres, crianças e idosos com deficiência, a programas de proteção social e de redução da pobreza;
- c. Assegurar o acesso de pessoas com deficiência e suas famílias em situação de pobreza à assistência do Estado em relação a seus gastos ocasionados pela deficiência, inclusive treinamento adequado, aconselhamento, ajuda financeira abrigamento;
- d. Assegurar o acesso de pessoas com deficiência a programas habitacionais públicos; e
- e. Assegurar igual acesso de pessoas com deficiência a programas e benefícios de aposentadoria.

Artigo 29

Participação na vida política e pública

Os Estados Partes garantirão às pessoas com deficiência direitos políticos e oportunidade de exercê-los em condições de igualdade com as demais pessoas, e deverão:

- a. Assegurar que as pessoas com deficiência possam participar efetiva e plenamente na vida política e pública, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, diretamente ou por meio de representantes livremente escolhidos, incluindo o direito e a oportunidade de votarem e serem votadas, mediante, entre outros:
 - (i) Garantia de que os procedimentos, instalações e materiais e equipamentos para votação serão apropriados, acessíveis e de fácil compreensão e uso;
 - (ii) Proteção do direito das pessoas com deficiência ao voto secreto em eleições e plebiscitos, sem intimidação, e a candidatar-se nas eleições, efetivamente ocupar cargos eletivos e desempenhar quaisquer funções públicas em todos os níveis de governo, usando novas tecnologias assistivas, quando apropriado;
 - (iii) Garantia do livre arbítrio das pessoas com deficiência como eleitores e, para tanto, sempre que necessário e a seu pedido, permissão para que elas sejam auxiliadas na votação por uma pessoa de sua escolha;
- b. Promover ativamente um ambiente em que as pessoas com deficiência possam participar efetiva e plenamente na condução das questões públicas, sem discriminação e em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, e encorajar sua participação nas questões públicas, mediante:
 - i) Participação em organizações não-governamentais relacionadas com a vida pública e política do país, bem como em atividades e administração de partidos políticos; e
 - ii) Formação de organizações para representar pessoas com deficiência em níveis internacional, regional, nacional e local, bem como a filiação de pessoas com deficiência a tais organizações.

Artigo 30

Participação na vida cultural e em recreação, lazer e esporte

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência de participar na vida cultural, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, e tomarão todas as medidas apropriadas para que as pessoas com deficiência possam:
 - a. Ter acesso a bens culturais em formatos acessíveis;
 - b. Ter acesso a programas de televisão, cinema, teatro e outras atividades culturais, em formatos acessíveis; e
 - c. Ter acesso a locais que ofereçam serviços ou eventos culturais, tais como teatros, museus, cinemas, bibliotecas e pontos turísticos, bem como, tanto quanto possível, ter o acesso a monumentos e locais de importância cultural nacional.
2. Os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para que as pessoas com deficiência tenham a oportunidade de desenvolver e utilizar seu potencial criativo, artístico e intelectual, não somente em benefício próprio, mas também para o enriquecimento da sociedade.
3. Os Estados Partes deverão tomar todas as providências, em conformidade com o direito internacional, para assegurar que a legislação de proteção dos direitos de propriedade intelectual não constitua barreira excessiva ou discriminatória ao acesso de pessoas com deficiência a bens culturais.
4. As pessoas com deficiência farão jus, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a que sua identidade cultural e lingüística específica seja reconhecida e apoiada, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda.
5. Para que as pessoas com deficiência participem, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de atividades recreativas, esportivas e de lazer, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para:
 - a. Incentivar e promover a maior participação possível das pessoas com deficiência nas atividades esportivas comuns em todos os níveis;
 - b. Assegurar que as pessoas com deficiência tenham a oportunidade de organizar, desenvolver e participar em atividades esportivas e recreativas específicas às deficiências e, para tanto, incentivar a provisão de instrução, treinamento e recursos adequados, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas;
 - c. Assegurar que as pessoas com deficiência tenham acesso a locais de eventos esportivos, recreativos e turísticos;
 - d. Assegurar que as crianças com deficiência possam, em igualdade de condições com as demais crianças, participar de jogos e atividades recreativas, esportivas e de lazer, inclusive no sistema escolar;
 - e. Assegurar que as pessoas com deficiência tenham acesso aos serviços prestados por pessoas ou entidades envolvidas na organização de atividades recreativas, turísticas, esportivas e de lazer.

Artigo 31

Estatísticas e coleta de dados

1. Os Estados Partes coletarão dados apropriados, inclusive estatísticos e de pesquisas, para que possam formular e implementar políticas destinadas a por em prática a presente Convenção. O processo de coleta e manutenção de tais dados deverá:
 - a. Observar as salvaguardas estabelecidas por lei, inclusive pelas leis relativas à proteção de dados, a fim de assegurar a confidencialidade e o respeito pela privacidade das pessoas com deficiência;
 - b. Observar as normas internacionalmente aceitas para proteger os direitos humanos, as liberdades fundamentais e os princípios éticos na coleta de dados e utilização de estatísticas.
2. As informações coletadas de acordo com o disposto neste Artigo serão desagregadas, de maneira apropriada, e utilizadas para avaliar o cumprimento, por parte dos Estados Partes, de suas obrigações na presente Convenção e para identificar e enfrentar as barreiras com as quais as pessoas com deficiência se deparam no exercício de seus direitos.
3. Os Estados Partes assumirão responsabilidade pela disseminação das referidas estatísticas e assegurarão que elas sejam acessíveis às pessoas com deficiência e a outros.

Artigo 32

Cooperação internacional

1. Os Estados Partes reconhecem a importância da cooperação internacional e de sua promoção, em apoio aos esforços nacionais para a consecução do propósito e dos objetivos da presente Convenção e, sob este aspecto, adotarão medidas apropriadas e efetivas entre os Estados e, de maneira adequada, em parceria com organizações internacionais e regionais relevantes e com a sociedade civil e, em particular, com organizações de pessoas com deficiência. Estas medidas poderão incluir, entre outras:
 - a. Assegurar que a cooperação internacional, incluindo os programas internacionais de desenvolvimento, sejam inclusiva e acessível para pessoas com deficiência;
 - b. Facilitar e apoiar a capacitação, inclusive por meio do intercâmbio e compartilhamento de informações, experiências, programas de treinamento e melhores práticas;
 - c. Facilitar a cooperação em pesquisa e o acesso a conhecimentos científicos e técnicos;
 - d. Propiciar, de maneira apropriada, assistência técnica e financeira, inclusive mediante facilitação do acesso a tecnologias assistivas e acessíveis e seu compartilhamento, bem como por meio de transferência de tecnologias.

2. O disposto neste Artigo se aplica sem prejuízo das obrigações que cabem a cada Estado Parte em decorrência da presente Convenção.

Artigo 33

Implementação e monitoramento nacionais

1. Os Estados Partes, de acordo com seu sistema organizacional, designarão um ou mais de um ponto focal no âmbito do Governo para assuntos relacionados com a implementação da presente Convenção e darão a devida consideração ao estabelecimento ou designação de um mecanismo de coordenação no âmbito do Governo, a fim de facilitar ações correlatas nos diferentes setores e níveis.
2. Os Estados Partes, em conformidade com seus sistemas jurídico e administrativo, manterão, fortalecerão, designarão ou estabelecerão estrutura, incluindo um ou mais de um mecanismo independente, de maneira apropriada, para promover, proteger e monitorar a implementação da presente Convenção. Ao designar ou estabelecer tal mecanismo, os Estados Partes levarão em conta os princípios relativos ao status e funcionamento das instituições nacionais de proteção e promoção dos direitos humanos.
3. A sociedade civil e, particularmente, as pessoas com deficiência e suas organizações representativas serão envolvidas e participarão plenamente no processo de monitoramento.

Artigo 34

Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

1. Um Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (doravante denominado “Comitê”) será estabelecido, para desempenhar as funções aqui definidas.
2. O Comitê será constituído, quando da entrada em vigor da presente Convenção, de 12 peritos. Quando a presente Convenção alcançar 60 ratificações ou adesões, o Comitê será acrescido em seis membros, perfazendo o total de 18 membros.
3. Os membros do Comitê atuarão a título pessoal e apresentarão elevada postura moral, competência e experiência reconhecidas no campo abrangido pela presente Convenção. Ao designar seus candidatos, os Estados Partes são instados a dar a devida consideração ao disposto no Artigo 4.3 da presente Convenção.
4. Os membros do Comitê serão eleitos pelos Estados Partes, observando-se uma distribuição geográfica equitativa, representação de diferentes formas de civilização e dos principais sistemas jurídicos, representação equilibrada de gênero e participação de peritos com deficiência.
5. Os membros do Comitê serão eleitos por votação secreta em sessões da Conferência dos Estados Partes, a

partir de uma lista de pessoas designadas pelos Estados Partes entre seus nacionais. Nessas sessões, cujo quorum será de dois terços dos Estados Partes, os candidatos eleitos para o Comitê serão aqueles que obtiverem o maior número de votos e a maioria absoluta dos votos dos representantes dos Estados Partes presentes e votantes.

6. A primeira eleição será realizada, o mais tardar, até seis meses após a data de entrada em vigor da presente Convenção. Pelo menos quatro meses antes de cada eleição, o Secretário-Geral das Nações Unidas dirigirá carta aos Estados Partes, convidando-os a submeter os nomes de seus candidatos no prazo de dois meses. O Secretário-Geral, subseqüentemente, preparará lista em ordem alfabética de todos os candidatos apresentados, indicando que foram designados pelos Estados Partes, e submeterá essa lista aos Estados Partes da presente Convenção.

7. Os membros do Comitê serão eleitos para mandato de quatro anos, podendo ser candidatos à reeleição uma única vez. Contudo, o mandato de seis dos membros eleitos na primeira eleição expirará ao fim de dois anos; imediatamente após a primeira eleição, os nomes desses seis membros serão selecionados por sorteio pelo presidente da sessão a que se refere o parágrafo 5 deste Artigo.

8. A eleição dos seis membros adicionais do Comitê será realizada por ocasião das eleições regulares, de acordo com as disposições pertinentes deste Artigo.

9. Em caso de morte, demissão ou declaração de um membro de que, por algum motivo, não poderá continuar a exercer suas funções, o Estado Parte que o tiver indicado designará um outro perito que tenha as qualificações e satisfaça aos requisitos estabelecidos pelos dispositivos pertinentes deste Artigo, para concluir o mandato em questão.

10. O Comitê estabelecerá suas próprias normas de procedimento.

11. O Secretário-Geral das Nações Unidas proverá o pessoal e as instalações necessários para o efetivo desempenho das funções do Comitê segundo a presente Convenção e convocará sua primeira reunião.

12. Com a aprovação da Assembléia Geral, os membros do Comitê estabelecido sob a presente Convenção receberão emolumentos dos recursos das Nações Unidas, sob termos e condições que a Assembléia possa decidir, tendo em vista a importância das responsabilidades do Comitê.

13. Os membros do Comitê terão direito aos privilégios, facilidades e imunidades dos peritos em missões das Nações Unidas, em conformidade com as disposições pertinentes da Convenção sobre Privilégios e Imunidades das Nações Unidas.

Artigo 35

Relatórios dos Estados Partes

1. Cada Estado Parte, por intermédio do Secretário-Geral das Nações Unidas, submeterá relatório

abrangente sobre as medidas adotadas em cumprimento de suas obrigações estabelecidas pela presente Convenção e sobre o progresso alcançado nesse aspecto, dentro do período de dois anos após a entrada em vigor da presente Convenção para o Estado Parte concernente.

2. Depois disso, os Estados Partes submeterão relatórios subseqüentes, ao menos a cada quatro anos, ou quando o Comitê o solicitar.

3. O Comitê determinará as diretrizes aplicáveis ao teor dos relatórios.

4. Um Estado Parte que tiver submetido ao Comitê um relatório inicial abrangente não precisará, em relatórios subseqüentes, repetir informações já apresentadas. Ao elaborar os relatórios ao Comitê, os Estados Partes são instados a fazê-lo de maneira franca e transparente e a levar em consideração o disposto no Artigo 4.3 da presente Convenção.

5. Os relatórios poderão apontar os fatores e as dificuldades que tiverem afetado o cumprimento das obrigações decorrentes da presente Convenção.

Artigo 36

Consideração dos relatórios

1. Os relatórios serão considerados pelo Comitê, que fará as sugestões e recomendações gerais que julgar pertinentes e as transmitirá aos respectivos Estados Partes. O Estado Parte poderá responder ao Comitê com as informações que julgar pertinentes. O Comitê poderá pedir informações adicionais aos Estados Partes, referentes à implementação da presente Convenção.

2. Se um Estado Parte atrasar consideravelmente a entrega de seu relatório, o Comitê poderá notificar esse Estado de que examinará a aplicação da presente Convenção com base em informações confiáveis de que disponha, a menos que o relatório devido seja apresentado pelo Estado dentro do período de três meses após a notificação. O Comitê convidará o Estado Parte interessado a participar desse exame. Se o Estado Parte responder entregando seu relatório, aplicar-se-á o disposto no parágrafo 1 do presente artigo.

3. O Secretário-Geral das Nações Unidas colocará os relatórios à disposição de todos os Estados Partes.

4. Os Estados Partes tornarão seus relatórios amplamente disponíveis ao público em seus países e facilitarão o acesso à possibilidade de sugestões e de recomendações gerais a respeito desses relatórios.

5. O Comitê transmitirá às agências, fundos e programas especializados das Nações Unidas e a outras organizações competentes, da maneira que julgar apropriada, os relatórios dos Estados Partes que contenham demandas ou indicações de necessidade de consultoria ou de assistência técnica, acompanhados de eventuais observações e sugestões do Comitê em relação às referidas demandas ou indicações, a fim de que possam ser

consideradas.

Artigo 37

Cooperação entre os Estados Partes e o Comitê

1. Cada Estado Parte cooperará com o Comitê e auxiliará seus membros no desempenho de seu mandato.
2. Em suas relações com os Estados Partes, o Comitê dará a devida consideração aos meios e modos de aprimorar a capacidade de cada Estado Parte para a implementação da presente Convenção, inclusive mediante cooperação internacional.

Artigo 38

Relações do Comitê com outros órgãos

A fim de promover a efetiva implementação da presente Convenção e de incentivar a cooperação internacional na esfera abrangida pela presente Convenção:

- a. As agências especializadas e outros órgãos das Nações Unidas terão o direito de se fazer representar quando da consideração da implementação de disposições da presente Convenção que disserem respeito aos seus respectivos mandatos. O Comitê poderá convidar as agências especializadas e outros órgãos competentes, segundo julgar apropriado, a oferecer consultoria de peritos sobre a implementação da Convenção em áreas pertinentes a seus respectivos mandatos. O Comitê poderá convidar agências especializadas e outros órgãos das Nações Unidas a apresentar relatórios sobre a implementação da Convenção em áreas pertinentes às suas respectivas atividades;
- b. No desempenho de seu mandato, o Comitê consultará, de maneira apropriada, outros órgãos pertinentes instituídos ao amparo de tratados internacionais de direitos humanos, a fim de assegurar a consistência de suas respectivas diretrizes para a elaboração de relatórios, sugestões e recomendações gerais e de evitar duplicação e superposição no desempenho de suas funções.

Artigo 39

Relatório do Comitê

A cada dois anos, o Comitê submeterá à Assembléia Geral e ao Conselho Econômico e Social um relatório de suas atividades e poderá fazer sugestões e recomendações gerais baseadas no exame dos relatórios e nas informações recebidas dos Estados Partes. Estas sugestões e recomendações gerais serão incluídas no relatório do

Comitê, acompanhadas, se houver, de comentários dos Estados Partes.

Artigo 40

Conferência dos Estados Partes

1. Os Estados Partes reunir-se-ão regularmente em Conferência dos Estados Partes a fim de considerar matérias relativas à implementação da presente Convenção.
2. O Secretário-Geral das Nações Unidas convocará, dentro do período de seis meses após a entrada em vigor da presente Convenção, a Conferência dos Estados Partes. As reuniões subseqüentes serão convocadas pelo Secretário-Geral das Nações Unidas a cada dois anos ou conforme a decisão da Conferência dos Estados Partes.

Artigo 41

Depositário

O Secretário-Geral das Nações Unidas será o depositário da presente Convenção.

Artigo 42

Assinatura

A presente Convenção será aberta à assinatura de todos os Estados e organizações de integração regional na sede das Nações Unidas em Nova York a partir de 30 de março de 2007.

Artigo 43

Consentimento em comprometer-se

A presente Convenção será submetida à ratificação pelos Estados signatários e à confirmação formal por organizações de integração regional signatárias. Ela estará aberta à adesão de qualquer Estado ou organização de integração regional que não a houver assinado.

Artigo 44

Organizações de integração regional

1. “Organização de integração regional” será entendida como organização constituída por Estados sobera-

nos de determinada região, à qual seus Estados membros tenham delegado competência sobre matéria abrangida pela presente Convenção. Essas organizações declararão, em seus documentos de confirmação formal ou adesão, o alcance de sua competência em relação à matéria abrangida pela presente Convenção. Subseqüentemente, as organizações informarão ao depositário qualquer alteração substancial no âmbito de sua competência.

2. As referências a “Estados Partes” na presente Convenção serão aplicáveis a essas organizações, nos limites da competência destas.

3. Para os fins do parágrafo 1 do Artigo 45 e dos parágrafos 2 e 3 do Artigo 47, nenhum instrumento depositado por organização de integração regional será computado.

4. As organizações de integração regional, em matérias de sua competência, poderão exercer o direito de voto na Conferência dos Estados Partes, tendo direito ao mesmo número de votos quanto for o número de seus Estados membros que forem Partes da presente Convenção. Essas organizações não exercerão seu direito de voto, se qualquer de seus Estados membros exercer seu direito de voto, e vice-versa.

Artigo 45

Entrada em vigor

1. A presente Convenção entrará em vigor no trigésimo dia após o depósito do vigésimo instrumento de ratificação ou adesão.

2. Para cada Estado ou organização de integração regional que ratificar ou formalmente confirmar a presente Convenção ou a ela aderir após o depósito do referido vigésimo instrumento, a Convenção entrará em vigor no trigésimo dia a partir da data em que esse Estado ou organização tenha depositado seu instrumento de ratificação, confirmação formal ou adesão.

Artigo 46

Reservas

1. Não serão permitidas reservas incompatíveis com o objeto e o propósito da presente Convenção.

2. As reservas poderão ser retiradas a qualquer momento.

Artigo 47

Emendas

1. Qualquer Estado Parte poderá propor emendas à presente Convenção e submetê-las ao Secretário-Geral

das Nações Unidas. O Secretário-Geral comunicará aos Estados Partes quaisquer emendas propostas, solicitando-lhes que o notifiquem se são favoráveis a uma Conferência dos Estados Partes para considerar as propostas e tomar decisão a respeito delas. Se, até quatro meses após a data da referida comunicação, pelo menos um terço dos Estados Partes se manifestar favorável a essa Conferência, o Secretário-Geral das Nações Unidas convocará a Conferência, sob os auspícios das Nações Unidas. Qualquer emenda adotada por maioria de dois terços dos Estados Partes presentes e votantes será submetida pelo Secretário-Geral à aprovação da Assembléia Geral das Nações Unidas e, posteriormente, à aceitação de todos os Estados Partes.

2. Qualquer emenda adotada e aprovada conforme o disposto no parágrafo 1 do presente artigo entrará em vigor no trigésimo dia após a data na qual o número de instrumentos de aceitação tenha atingido dois terços do número de Estados Partes na data de adoção da emenda. Posteriormente, a emenda entrará em vigor para todo Estado Parte no trigésimo dia após o depósito por esse Estado do seu instrumento de aceitação. A emenda será vinculante somente para os Estados Partes que a tiverem aceitado.

3. Se a Conferência dos Estados Partes assim o decidir por consenso, qualquer emenda adotada e aprovada em conformidade com o disposto no parágrafo 1 deste Artigo, relacionada exclusivamente com os artigos 34, 38, 39 e 40, entrará em vigor para todos os Estados Partes no trigésimo dia a partir da data em que o número de instrumentos de aceitação depositados tiver atingido dois terços do número de Estados Partes na data de adoção da emenda.

Artigo 48

Denúncia

Qualquer Estado Parte poderá denunciar a presente Convenção mediante notificação por escrito ao Secretário-Geral das Nações Unidas. A denúncia tornar-se-á efetiva um ano após a data de recebimento da notificação pelo Secretário-Geral.

Artigo 49

Formatos acessíveis

O texto da presente Convenção será colocado à disposição em formatos acessíveis.

Artigo 50

Textos autênticos

Os textos em árabe, chinês, espanhol, francês, inglês e russo da presente Convenção serão igualmente autênticos.

Em testemunho disso, os plenipotenciários abaixo assinados, sendo devidamente autorizados para tanto por seus respectivos Governos, firmaram a presente Convenção.

Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

Os Estados Partes do presente Protocolo acordaram o seguinte:

ARTIGO 1

1. Qualquer Estado Parte do presente Protocolo (“Estado Parte”) reconhece a competência do Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (“Comitê”) para receber e considerar comunicações submetidas por pessoas ou grupos de pessoas, ou em nome deles, sujeitos à sua jurisdição, alegando serem vítimas de violação das disposições da Convenção pelo referido Estado Parte.
2. O Comitê não receberá comunicação referente a qualquer Estado Parte que não seja signatário do presente Protocolo.

ARTIGO 2

O Comitê considerará inadmissível a comunicação quando:

- a. A comunicação for anônima;
- b. A comunicação constituir abuso do direito de submeter tais comunicações ou for incompatível com as disposições da Convenção;
- c. A mesma matéria já tenha sido examinada pelo Comitê ou tenha sido ou estiver sendo examinada sob outro procedimento de investigação, ou resolução internacional;
- d. Não tenham sido esgotados todos os recursos internos disponíveis, salvo no caso em que a tramitação desses recursos se prolongue sem justificativa, ou seja improvável que se obtenha com eles solução efetiva;
- e. A comunicação estiver fundamentada precariamente ou não for suficientemente substanciada; ou
- f. Os fatos que motivaram a comunicação tenham ocorrido antes da entrada em vigor do presente Proto-

colo para o Estado Parte em apreço, salvo se os fatos continuaram ocorrendo após aquela data.

ARTIGO 3

Sujeito ao disposto no Artigo 2 do presente Protocolo, o Comitê levará confidencialmente ao conhecimento do Estado Parte concernente qualquer comunicação submetida ao Comitê. Dentro do período de seis meses, o Estado concernente submeterá ao Comitê explicações ou declarações por escrito, esclarecendo a matéria e a eventual solução adotada pelo referido Estado.

ARTIGO 4

1. A qualquer momento após receber uma comunicação e antes de decidir o mérito dessa comunicação, o Comitê poderá transmitir ao Estado Parte concernente, para sua urgente consideração, um pedido para que o Estado Parte tome as medidas de natureza cautelar que forem necessárias para evitar possíveis danos irreparáveis à vítima ou às vítimas da violação alegada.
2. O exercício pelo Comitê de suas faculdades discricionárias em virtude do parágrafo 1 do presente Artigo não implicará prejuízo algum sobre a admissibilidade ou sobre o mérito da comunicação.

ARTIGO 5

O Comitê realizará sessões fechadas para examinar comunicações a ele submetidas em conformidade com o presente Protocolo. Depois de examinar uma comunicação, o Comitê enviará suas sugestões e recomendações, se houver, ao Estado Parte concernente e ao requerente.

ARTIGO 6

1. Se receber informação confiável indicando que um Estado Parte está cometendo violação grave ou sistemática de direitos estabelecidos na Convenção, o Comitê convidará o referido Estado Parte a colaborar com

a verificação da informação e, para tanto, a submeter suas observações a respeito da informação em pauta.

2. Levando em conta quaisquer observações que tenham sido submetidas pelo Estado Parte concernente, bem como quaisquer outras informações confiáveis em poder do Comitê, este poderá designar um ou mais de seus membros para realizar investigação e apresentar, em caráter de urgência, relatório ao Comitê. Caso se justifique e o Estado Parte o consinta, a investigação poderá incluir uma visita ao território desse Estado.

3. Após examinar os resultados da investigação, o Comitê os comunicará ao Estado Parte concernente, acompanhados de eventuais comentários e recomendações.

4. Dentro do período de seis meses após o recebimento dos resultados, comentários e recomendações transmitidos pelo Comitê, o Estado Parte concernente submeterá suas observações ao Comitê.

5. A referida investigação será realizada confidencialmente e a cooperação do Estado Parte será solicitada em todas as fases do processo.

ARTIGO 7

1. O Comitê poderá convidar o Estado Parte concernente a incluir em seu relatório, submetido em conformidade com o disposto no Artigo 35 da Convenção, pormenores a respeito das medidas tomadas em consequência da investigação realizada em conformidade com o Artigo 6 do presente Protocolo.

2. Caso necessário, o Comitê poderá, encerrado o período de seis meses a que se refere o parágrafo 4 do Artigo 6, convidar o Estado Parte concernente a informar o Comitê a respeito das medidas tomadas em consequência da referida investigação.

ARTIGO 8

Qualquer Estado Parte poderá, quando da assinatura ou ratificação do presente Protocolo ou de sua adesão a ele, declarar que não reconhece a competência do Comitê, a que se referem os Artigos 6 e 7.

ARTIGO 9

O Secretário-Geral das Nações Unidas será o depositário do presente Protocolo.

ARTIGO 10

O presente Protocolo será aberto à assinatura dos Estados e organizações de integração regional signatários da Convenção, na sede das Nações Unidas em Nova York, a partir de 30 de março de 2007.

ARTIGO 11

O presente Protocolo estará sujeito à ratificação pelos Estados signatários do presente Protocolo que tiverem ratificado a Convenção ou aderido a ela. Ele estará sujeito à confirmação formal por organizações de integração regional signatárias do presente Protocolo que tiverem formalmente confirmado a Convenção ou a ela aderido. O Protocolo ficará aberto à adesão de qualquer Estado ou organização de integração regional que tiver ratificado ou formalmente confirmado a Convenção ou a ela aderido e que não tiver assinado o Protocolo.

ARTIGO 12

1. “Organização de integração regional” será entendida como organização constituída por Estados soberanos de determinada região, à qual seus Estados membros tenham delegado competência sobre matéria abrangida pela Convenção e pelo presente Protocolo. Essas organizações declararão, em seus documentos de confirmação formal ou adesão, o alcance de sua competência em relação à matéria abrangida pela Convenção e pelo presente Protocolo. Subseqüentemente, as organizações informarão ao depositário qualquer alteração substancial no alcance de sua competência.
2. As referências a “Estados Partes” no presente Protocolo serão aplicáveis a essas organizações, nos limites da competência de tais organizações.
3. Para os fins do parágrafo 1 do Artigo 13 e do parágrafo 2 do Artigo 15, nenhum instrumento depositado por organização de integração regional será computado.
4. As organizações de integração regional, em matérias de sua competência, poderão exercer o direito de voto na Conferência dos Estados Partes, tendo direito ao mesmo número de votos que seus Estados membros que forem Partes do presente Protocolo. Essas organizações não exercerão seu direito de voto se qualquer de seus Estados membros exercer seu direito de voto, e vice-versa.

ARTIGO 13

1. Sujeito à entrada em vigor da Convenção, o presente Protocolo entrará em vigor no trigésimo dia após o depósito do décimo instrumento de ratificação ou adesão.
2. Para cada Estado ou organização de integração regional que ratificar ou formalmente confirmar o presente Protocolo ou a ele aderir depois do depósito do décimo instrumento dessa natureza, o Protocolo entrará em vigor no trigésimo dia a partir da data em que esse Estado ou organização tenha depositado seu instrumento

de ratificação, confirmação formal ou adesão.

ARTIGO 14

1. Não serão permitidas reservas incompatíveis com o objeto e o propósito do presente Protocolo.
2. As reservas poderão ser retiradas a qualquer momento.

ARTIGO 15

1. Qualquer Estado Parte poderá propor emendas ao presente Protocolo e submetê-las ao Secretário-Geral das Nações Unidas. O Secretário-Geral comunicará aos Estados Partes quaisquer emendas propostas, solicitando-lhes que o notifiquem se são favoráveis a uma Conferência dos Estados Partes para considerar as propostas e tomar decisão a respeito delas. Se, até quatro meses após a data da referida comunicação, pelo menos um terço dos Estados Partes se manifestar favorável a essa Conferência, o Secretário-Geral das Nações Unidas convocará a Conferência, sob os auspícios das Nações Unidas. Qualquer emenda adotada por maioria de dois terços dos Estados Partes presentes e votantes será submetida pelo Secretário-Geral à aprovação da Assembléia Geral das Nações Unidas e, posteriormente, à aceitação de todos os Estados Partes
2. Qualquer emenda adotada e aprovada conforme o disposto no parágrafo 1 do presente artigo entrará em vigor no trigésimo dia após a data na qual o número de instrumentos de aceitação tenha atingido dois terços do número de Estados Partes na data de adoção da emenda. Posteriormente, a emenda entrará em vigor para todo Estado Parte no trigésimo dia após o depósito por esse Estado do seu instrumento de aceitação. A emenda será vinculante somente para os Estados Partes que a tiverem aceitado.

ARTIGO 16

Qualquer Estado Parte poderá denunciar o presente Protocolo mediante notificação por escrito ao Secretário-Geral das Nações Unidas. A denúncia tornar-se-á efetiva um ano após a data de recebimento da notificação pelo Secretário-Geral.

ARTIGO 17

O texto do presente Protocolo será colocado à disposição em formatos acessíveis.

ARTIGO 18

Os textos em árabe, chinês, espanhol, francês, inglês e russo do presente Protocolo serão igualmente autênticos.

Em testemunho disso, os plenipotenciários abaixo assinados, sendo devidamente autorizados para tanto por seus respectivos governos, firmaram o presente Protocolo.



Coordenadoria Nacional para
Integração da Pessoa Portadora
de Deficiência

Secretaria Especial dos
Direitos Humanos



ANEXO B – Países da Eurásia e da América Latina signatários da Convenção das Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006

Participante	Assinatura	Confirmação formal (c), Adesão (a), Ratificação
EURÁSIA		
Albânia	22 de dezembro de 2009	11 de fevereiro de 2013
Alemanha	30 de março de 2007	24 de fevereiro de 2009
Andorra	27 de abril de 2007	11 de março de 2014
Armênia	30 de março de 2007	22 de setembro de 2010
Áustria	30 de março de 2007	26 de setembro de 2008
Azerbaijão	09 de agosto de 2008	28 de janeiro de 2009
Bélgica	30 de março de 2007	02 de julho de 2009
Bielorrússia	28 de setembro de 2015	29 de novembro de 2016
Bósnia Herzegovina	29 de julho de 2009	12 de março de 2010
Bulgária	27 de setembro de 2007	22 de março de 2012
Cazaquistão	11 de dezembro de 2008	21 de abril de 2015
Chipre	30 de março de 2007	27 de junho de 2011
Croácia	30 de março de 2007	15 de agosto de 2007
Dinamarca	30 de março de 2007	24 de julho de 2009
Eslováquia	26 de setembro de 2007	26 de maio de 2010
Eslovênia	30 de março de 2007	24 de abril de 2008
Espanha	30 de março de 2007	03 de dezembro de 2007
Estônia	25 de setembro de 2007	30 de maio de 2012
Finlândia	30 de março de 2007	11 de maio de 2016
França	30 de março de 2007	18 de fevereiro de 2010
Geórgia	10 de julho de 2009	13 de março de 2014
Grécia	30 de março de 2007	31 de maio de 2012
Holanda	30 de março de 2007	14 de junho de 2016
Hungria	30 de março de 2007	20 de julho de 2007
Irlanda	30 de março de 2007	20 de março de 2018
Islândia	30 de março de 2007	23 de setembro de 2016
<u>Itália</u>	<u>30 de março de 2007</u>	<u>15 de maio de 2009</u>
Letônia	18 de julho de 2008	1 de março de 2010
Lituânia	30 de março de 2007	18 de agosto de 2010
Luxemburgo	30 de março de 2007	26 de setembro de 2011
Macedônia do Norte	30 de março de 2007	29 de dezembro de 2011

Malta	30 de março de 2007	10 de outubro de 2012
Moldávia	30 de março de 2007	21 de setembro de 2010
Mônaco	23 de setembro de 2009	19 de setembro de 2017
Montenegro	27 de setembro de 2007	2 de novembro de 2009
Noruega	30 de março de 2007	3 de junho de 2013
Polônia	30 de março de 2007	25 de setembro de 2012
Portugal	30 de março de 2007	23 de setembro de 2009
Reino Unido	30 de março de 2007	08 de junho de 2009
Romênia	26 de setembro de 2007	31 de janeiro de 2011
Rússia	24 de setembro de 2008	25 de setembro de 2012
San Marino	30 de março de 2007	22 de fevereiro de 2008
Sérvia	17 de dezembro de 2007	31 de julho de 2009
Suécia	30 de março de 2007	15 de dezembro de 2008
Suíça	-	15 de abril de 2014 (a)
Tchéquia	30 de março de 2007	28 de setembro de 2009
Turquia	30 de março de 2007	28 de setembro de 2009
Ucrânia	24 de setembro de 2008	04 de fevereiro de 2010
União Europeia	30 de março de 2007	23 de dezembro de 2010 (c)
Participante	Assinatura	Confirmação formal (c), Adesão (a), Ratificação
AMÉRICA LATINA		
Argentina	30 de março de 2007	04 de dezembro de 2009
Bolívia	13 de agosto de 2007	16 de novembro de 2009
<u>Brasil</u>	<u>30 de março de 2007</u>	<u>01 de agosto de 2008</u>
Chile	30 de março de 2007	29 de julho de 2008
Colômbia	30 de março de 2007	10 de maio de 2011
Costa Rica	30 de março de 2007	01 de outubro de 2008
Cuba	26 de abril de 2007	06 de setembro de 2007
Equador	30 de março de 2007	03 de abril de 2008
El Salvador	30 de março de 2007	14 de setembro de 2007
Guatemala	30 de março de 2007	07 de abril de 2009
Haiti	-	23 de julho de 2009 (a)
Honduras	30 de março de 2007	14 de abril de 2008
México	30 de março de 2007	17 de dezembro de 2007
Nicarágua	30 de março de 2007	07 de dezembro de 2007
Panamá	30 de março de 2007	07 de agosto de 2007
Paraguai	30 de março de 2007	03 de setembro de 2008
Peru	30 de março de 2007	30 de janeiro de 2008
República Dominicana	30 de março de 2007	18 de agosto de 2009

Uruguai	03 de abril de 2007	11 de fevereiro de 2009
Venezuela	-	24 de setembro de 2013 (a)

Fonte: ONU, 2019. Traduzido e adaptado pelo autor da pesquisa.