

ENSINO SUPERIOR E INCLUSÃO EDUCACIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: PERSPECTIVAS DE GARANTIAS DE DIREITOS EM NORMATIVAS INTERNACIONAIS

HIGHER EDUCATION AND EDUCATIONAL INCLUSION OF PERSONS WITH DISABILITIES: PERSPECTIVES ON THE GUARANTEE OF RIGHTS IN INTERNATIONAL NORMS

EDUCACIÓN SUPERIOR E INCLUSIÓN EDUCATIVA DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD: PERSPECTIVAS DE GARANTÍAS DE DERECHOS EN LAS NORMATIVAS INTERNACIONALES

Jaqueline Luisotto Marinho¹

Neuma Chaveiro²

Dolors Rodríguez-Martín³

RESUMO: O estudo analisa as garantias de direito à educação no ensino superior para pessoas com deficiência sob a perspectiva das normativas internacionais de direitos humanos. Historicamente, o acesso a essa modalidade de ensino tem sido marcado por barreiras complexas e um capacitismo estrutural que, amparado em uma perspectiva biomédica excludente, exige um padrão meritocrático de desempenho e culpabiliza o indivíduo por dificuldades de adaptação. Para compreender, diante desse cenário, como as normativas internacionais de direitos humanos configuram a concepção de acesso ao ensino superior para pessoas com deficiência e a perspectiva de garantia de direito à educação nessa modalidade de ensino, foi desenvolvida pesquisa qualitativa de característica documental, com análise de conteúdo de sete marcos normativos internacionais fundamentais. Os resultados evidenciam a transição paradigmática do deslocamento da visão biomédica e meritocrática para o modelo biopsicossocial e de direitos humanos, fundamentado na dignidade e equidade. Os documentos analisados, que possuem elevada relevância legislativa e força interpretativa no Brasil, reforçam que o acesso pleno deve englobar concomitantemente as dimensões de disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade, adaptabilidade e responsabilidade, demandando implementações de ações contrapostas ao capacitismo estrutural e institucional e para minimização das dificuldades de acesso em decorrência de barreiras sociais, atitudinais e pedagógicas. Com isso, impõe-se a superação da mera integração superficial e segregadora em favor de uma real inclusão educacional, exigindo a flexibilidade e adaptação à diversidade dos alunos. Conclui-se, elaborando um arcabouço jurídico-teórico-ético, que a garantia de direitos no ensino superior transcende a matrícula, demandando a eliminação de fechaduras institucionais para assegurar a permanência, o aprendizado e a participação plena, alinhando-se ao princípio global de não deixar nenhum ser humano para trás.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Pessoas com Deficiência. Educação Superior. Direitos Humanos. Acessibilidade Educacional.

¹Doutora em Educação, Docente do Curso de Medicina da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás).

²Doutora em Ciências da Saúde, Docente do curso de graduação em Letras:Libras da Faculdade de Letras e do curso de pós-graduação em Ciências da Saúde da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Goiás Universidade Federal de Goiás (UFG).

³Doutora em Antropologia Social e Cultural, Docente do Departamento de Enfermagem Fundamental e Clínica da Universidade de Barcelona Universidade de Barcelona.

ABSTRACT: This study analyzes the guarantees of the right to education in higher education for persons with disabilities from the perspective of international human rights norms. Historically, access to this level of education has been marked by complex barriers and structural ableism which, supported by an exclusionary biomedical perspective, demands a meritocratic standard of performance and blames the individual for adaptation difficulties. To understand, within this scenario, how international human rights norms shape the conception of access to higher education for persons with disabilities and the perspective of guaranteeing the right to education in this educational level, qualitative documentary research was developed, involving a content analysis of seven fundamental international regulatory frameworks. The results highlight a paradigmatic shift from a biomedical and meritocratic view toward a biopsychosocial and human rights model grounded in dignity and equity. The analyzed documents, which hold high legislative relevance and interpretive authority in Brazil, reinforce that full access must concurrently encompass the dimensions of availability, accessibility, acceptability, adaptability, and accountability. This demands the implementation of actions to counter structural and institutional ableism and to minimize access difficulties arising from social, attitudinal, and pedagogical barriers. Consequently, it is necessary to move beyond mere superficial and segregating integration toward true educational inclusion, requiring flexibility and adaptation to student diversity. The study concludes by elaborating a legal-theoretical-ethical framework, asserting that the guarantee of rights in higher education transcends enrollment, requiring the elimination of institutional locks to ensure retention, learning, and full participation, aligning with the global principle of leaving no human being behind.

Keywords: Inclusive Education. Persons with Disabilities. Higher Education. Human Rights. Educational Accessibility.

RESUMEN: El estudio analiza las garantías del derecho a la educación en la enseñanza superior para personas con discapacidad bajo la perspectiva de las normativas internacionales de derechos humanos. Históricamente, el acceso a esta modalidad de enseñanza ha estado marcado por barreras complejas y un capacitismo estructural que, amparado en una perspectiva biomédica excluyente, exige un patrón meritocrático de desempeño y culpabiliza al individuo por las dificultades de adaptación. Para comprender cómo las normativas internacionales de derechos humanos configuran la concepción de acceso a la educación superior para personas con discapacidad y la perspectiva de garantía del derecho a la educación en esta modalidad de enseñanza, se desarrolló una investigación cualitativa de carácter documental, con análisis de contenido de siete marcos normativos internacionales fundamentales. Los resultados evidencian la transición paradigmática del desplazamiento de la visión biomédica y meritocrática hacia el modelo biopsicosocial y de derechos humanos, fundamentado en la dignidad y la equidad. Los documentos analizados, que poseen elevada relevancia legislativa y fuerza interpretativa en Brasil, refuerzan que el acceso pleno debe englobar concomitantemente las dimensiones de disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad, adaptabilidad y responsabilidad, demandando la implementación de acciones contrapuestas al capacitismo estructural e institucional y para la minimización de las dificultades de acceso derivadas de barreras sociales, actitudinales y pedagógicas. Con ello, se impone la superación de la mera integración superficial y segregadora en favor de una verdadera inclusión educativa, exigiendo la flexibilidad y adaptación a la diversidad de los alumnos. Se concluye, elaborando un marco jurídico-teórico-ético, que la garantía de derechos en la educación superior trasciende la matrícula, demandando la eliminación de cerrojos institucionales para asegurar la

permanencia, el aprendizaje y la participación plena, alineándose al principio global de no dejar a ningún ser humano atrás.

Palabras clave: Educación Inclusiva. Personas con Discapacidad. Educación Superior. Derechos Humanos. Accesibilidad Educativa.

INTRODUÇÃO

Se já se configuram intensas dificuldades para a garantia da educação básica para as pessoas com deficiência, quando se aborda a respeito de ensino superior, as barreiras se amplificam, por haver uma configuração na sociedade de que esta modalidade de ensino é para os com maior desempenho cognitivo e padronizado e que conseguem transpor os expressivos obstáculos para sua entrada.

Só que mesmo quando conseguem adentrar o ensino superior, as barreiras são tão amplas, diversas e complexas que tendem a tornar as pessoas com deficiência em situação de constante não pertencimento, de dificuldades de permanência e também de participação plena no ciclo de estudos e atividades de cada curso, gerando lacunas de acesso por não serem anuladas as barreiras, reservando infelizmente apenas o que for possível e não o que for necessário, as quais implicam nas dificuldades no acesso ao mercado de trabalho, produzindo-se de modo aditivo e exponencial cada vez mais barreiras para a inclusão social das pessoas com deficiência (Skliar, 2008; 2015).

Com a concepção biomédica de deficiência, essa situação se tornava uma culpabilização e julgamento da própria pessoa com deficiência por sua condição e como consequência de seu esforço próprio conseguir essa inserção educacional. No entanto, com a conjunção da perspectiva social, passou-se a considerar as barreiras sociais como o impedimento para a participação social plena da pessoa com deficiência, ou seja, a configuração da sociedade como responsável pela inclusão e exclusão social. A partir do paradigma biopsicossocial, articularam-se as dimensões para a compreensão da interação dessas barreiras no exercício e expressão das potencialidades das pessoas com deficiência e nos impactos psíquicos envolvidos (Morais *et al.*, 2025; Noal-Gai e Silva, 2026; Pérez-Dalmeda e Chhabra, 2019; Ortega-González, 2024).

Apesar do aparato legal e dos esforços referentes à educação básica com a conjugação da educação especial, no ensino superior não se percebe a implementação das estratégias de inclusão educacional na amplitude e profundidade necessárias, sendo concebido como algo a mais e restrito, não como possível para todas as pessoas conforme sua vontade (Glat *et al.*, 2007; Aguiar e Pondé, 2017; Noal-Gai e Silva, 2026).

As normas internacionais de direitos humanos se tornam importantes para a compreensão destes aspectos por atingirem todas as pessoas e não serem específicas para determinada nacionalidade ou território, ampliando a concepção de direito, além de serem alicerces para políticas públicas brasileiras e para as interpretações no sentido da maior proteção do sujeito de direitos, estando muitas delas ratificadas por legislação nacional, seja com equivalência constitucional seja em posição supralegal ou de diretriz interpretativa (Gussoli, 2019; Bessel *et al.*, 2024; Piucco e Gorczewski, 2024).

Apesar da quantidade de estudos sobre inclusão escolar, há ainda necessidade de análises que abordem as interações entre os paradigmas normativos internacionais com a prática educacional no ensino superior brasileiro, convergindo com a perspectiva social da deficiência e divergindo de interpretações meritocráticas, tendo como base a Perspectiva Biopsicossocial e de Direitos Humanos da Deficiência (Brasil, 2009; Degener, 2016; Pérez-Dalmeda e Chhabra, 2019; Ortega-González, 2024; Morais *et al.*, 2025).

Diante desse contexto, formulou-se como pergunta de pesquisa de que modo as normativas internacionais de direitos humanos configuram a concepção de acesso ao ensino superior para pessoas com deficiência e a perspectiva de garantia de direito à educação nessa modalidade de ensino.

Com isso, objetivou-se compreender e analisar as garantias de direito à educação para pessoas com deficiência referentes a essa modalidade de ensino, considerando as normativas internacionais de direitos humanos que abordam sobre a educação e esse nível de ensino, e especificamente, buscou-se identificar as concepções de deficiência, de educação e de inclusão nas normas, assim como discutir as dimensões de acesso envolvidas e refletir sobre as implicações para a inclusão social das barreiras enfrentadas e do capacitismo estrutural no ensino superior.

MÉTODOS

Foi desenvolvida pesquisa qualitativa de característica documental, com análise de conteúdo de normas internacionais de direitos humanos que abordam sobre educação e ensino superior. A busca dos documentos, como fontes primárias, ocorreu em sites de instituições internacionais e nacionais e por fontes bibliográficas, relacionando as normas a partir da data de oficialização e das relações entre suas formulações.

A pesquisa qualitativa documental por análise de conteúdo possibilitou a avaliação e interpretação das normas em relação aos princípios, perspectivas, concepções, sentidos e conceitos abordados, além das interações normativas (Chizzotti, 2006; Esteban, 2010; Franco, 2008; Poupart *et al.*, 2008; Sampiere *et al.*, 2013).

Apesar da limitação por ser um recorte normativo e selecionado dentre a amplitude de normas internacionais e nacionais, não abrangendo a análise da implementação na prática das instituições de modo sistematizado, esta pesquisa envolve a avaliação interpretativa e a validade da norma no âmbito das políticas públicas e se articula com as experiências vivenciadas pela autoria do estudo em instituições de ensino superior.

As sete normativas internacionais selecionadas e analisadas se encontram relacionadas no **Quadro 1**, com suas respectivas informações.

Quadro 1 – Descrição das normas internacionais de direitos humanos analisadas no estudo, n=7.

Norma internacional	Órgão Principal/Ano	Relação com Brasil	Caracterização da norma
Declaração Universal dos Direitos Humanos	ONU (1948)	Adesão em 1948	Declaração Universal/orientativa de princípios
Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino	UNESCO (1960)	Decreto nº 63.223/1968	Tratado internacional/supralegal
Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC)	ONU (1966)	Decreto nº 591/1992	Tratado internacional/supralegal
Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência (Convenção da Guatemala)	OEA (1999)	Decreto nº 3.956/2001	Tratado internacional/supralegal
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	ONU (2006)	Decreto nº 6.949/2009	Tratado internacional/equivalência de emenda constitucional
Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS)	ONU (2015)	Adesão em 2015	Pacto global/orientativa de princípios
Declaração de Incheon e Marco de Ação para a Implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (Educação 2030)	UNESCO (2015)	Adesão em 2015	Pacto global/orientativa de princípios

Fonte: MARINHO JL, *et al.*, 2026; dados extraídos de ONU (1948; 1966; 2015), UNESCO (1960, 2015), OEA (1999), Brasil (1968, 1992, 2001, 2009).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Há a interpretação de que os Tratados internacionais de direitos humanos, por envolverem a proteção e dignidade de todas as pessoas, independentemente de nacionalidade, podem ser considerados universais e supraconstitucionais, ou então, conforme a modalidade de equivalência legislativa de cada norma internacional de direitos humanos, a de serem equiparadas a emendas à Constituição Federal brasileira ou supralegais ou mesmo orientativas de princípios, o que não retira sua importância, pelo contrário, enfatiza o amplo e intenso entremetimento e fluidez de suas perspectivas no ordenamento jurídico brasileiro, e que devem ser consideradas, valorizadas e respeitadas no e para o contexto nacional, de modo a prevalecer a aplicação, conservação e interpretação da norma mais protetiva para o sujeito de direitos (Gussoli, 2019; Bessel *et al.*, 2024; Piucco e Gorczewski, 2024; Brasil, 1945; 1988).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) (Resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948, definiu o esforço para alcançar seus objetivos ocorrendo por meio da educação, e inscreveu que todo ser humano deve ter seus direitos garantidos sem distinção de qualquer natureza (Art. 2) (ONU, 1948).

Nesse sentido, estabeleceu que todo ser humano tem direito à educação (instrução), sendo a superior acessível a todas as pessoas, ressaltando ser “baseada no mérito”, mas explicando que “a instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais” e que “promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz” (Art. 26) (ONU, 1948).

O Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (ONU, 1966), ratificado no Brasil pelo Decreto 591/1992 (Brasil, 1992), exercendo efeito supralegal, progrida nesse entendimento de reconhecer o direito de todas as pessoas à educação, a qual “deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais” e “capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz”, estabelecendo, em relação à educação de nível superior, que essa deverá ser acessível a toda pessoa “com base na capacidade de cada um, por todos os meios apropriados” (Art. 13).

Assim, o mérito é modificado para capacidade, não no sentido de quantificação de talento ou aptidão, mas como a capacidade de direito, na aptidão inerente a todo ser humano para ter direitos (Menezes e Teixeira, 2016), afinal, a Declaração Universal dos Direitos Humanos já indicava que “todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição” (Art.2) (ONU, 1948).

Essa compreensão está expressa no Código Civil brasileiro, instituído pela Lei Nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002, já em seu Art. 1º: “Toda pessoa é capaz de direitos e deveres na ordem civil” (Brasil, 2002).

Evidencia-se assim que a compreensão de “capacidade” depende das condições na sociedade e não das características individuais, enfatizando a necessidade de se promover o acesso pelos modos necessários para a compatibilização com as diversidades funcionais. Não se deveria simplesmente estabelecer um padrão de porta e de fechadura (como as avaliações conteudistas) e dizer que quem se esforçar e se encaixar no perfil definido é competente. Isso não é ter o acesso garantido ao ensino superior.

Ou seja, apesar de, em relação a essas normas (ONU, 1948; 1966), até pelo momento histórico em que foram formuladas, terem ocorrido estrategicamente (por interesses de grupos específicos) interpretações no sentido de lacuna no acesso ao ensino superior, exigindo um critério individual de desempenho, a compreensão integral é que deverá ser garantido o acesso universal à educação plena no intuito de desenvolvimento da pessoa e não como mera hierarquia de conhecimento. Isso implica em possibilitar o real acesso pela sociedade, anulando ao máximo as barreiras, não considerando o mérito e o desempenho focalizado como filtros de exclusão ou como fosso de testes baseados no corpo e mente padronizados socialmente, mas como vontade e decisão de exercer o seu direito de acesso, considerando suas experiências, saberes e potencialidades.

No mesmo sentido interpretativo e com ação supralegal, a Convenção contra a Discriminação no Ensino, adotada a 14 de dezembro de 1960 pela Conferência Geral da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* – UNESCO (UNESCO, 1960), promulgada pelo Decreto Nº 63.223, de 6 de setembro de 1968 (Brasil, 1968), estabelece que:

Para os fins da presente Convenção, o termo "discriminação" abarca qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião pública ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição

econômica ou nascimento, tenha por objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino, e, principalmente:

- a) privar qualquer pessoa ou grupo de pessoas do acesso aos diversos tipos ou graus de ensino;
- b) limitar a nível inferior à educação de qualquer pessoa ou grupo;
- c) sob reserva do disposto no artigo 2 da presente Convenção, instituir ou manter sistemas ou estabelecimentos de ensino separados para pessoas ou grupos de pessoas; ou
- d) de impor a qualquer pessoa ou grupo de pessoas condições incompatíveis com a dignidade do homem.

2. Para os fins da presente Convenção, a palavra "ensino" refere-se aos diversos tipos e graus de ensino e compreende o acesso ao ensino, seu nível e qualidade e as condições em que é subministrado.

Essa convenção, em seu Artigo IV, ainda estabelece a função do Estado no comprometimento com o desenvolvimento de política pública nacional “que vise a promover, por métodos adaptados às circunstâncias e usos nacionais, a igualdade de oportunidades e tratamento em matéria de ensino”, ressaltando o dever de “tornar obrigatório e gratuito o ensino primário; generalizar e tornar acessível a todos o ensino secundário sob suas diversas formas; tornar igualmente acessível a todos o ensino superior em função das capacidades individuais” (Brasil, 1968).

Novamente, a capacidade não deve ser entendida como um desempenho cognitivo estandardizado ou um ranking de notas, mas como o direito subjetivo de todo indivíduo de escolher e de desenvolver suas potencialidades ao máximo, sendo a capacidade indissociável das condições sociais e ambientais. As barreiras de acesso ao e para a permanência no ensino superior e a não disponibilização institucional e estrutural das condições de acessibilidade necessárias, abarcando as diversidades funcionais em suas singularidades, se constituem como discriminações, não explícitas, mas intensamente impactantes.

E a porta de entrada para o ensino superior, além de padronizada para um perfil restrito, com fechaduras que exigem chaves específicas às quais somente determinados perfis, características e grupos conseguem aceder, se torna assim giratória, como explanado por Skliar (2008, 2015) sobre as instituições que permitem a entrada mas que no mesmo movimento já expulsam excluindo, e também sobre as com portas com detectores de metal, as quais exigem um levantamento exaustivo de dados e critérios para o acesso e ainda interrogam o motivo de estar a querer fazer determinado curso mesmo sem o encaixe exigido pelas fechaduras.

Ou seja, mesmo que ainda consiga adentrar no ensino superior, não se consegue permanecer e desenvolver as condições para sua progressão plena, as barreiras e as exclusões a

se enfrentar e lidar geram um esforço excessivo e cronicamente estressante, não possibilitando também as condições para o sucesso no mercado de trabalho.

A Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência (Convenção da Guatemala, de 1999), que foi adotada pela Organização dos Estados Americanos (OEA, 1999), em Cidade do Guatemala, em 7 de junho de 1999, e promulgada no Brasil pelo Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001 (Brasil, 2001), aborda sobre a obrigatoriedade de se eliminar a discriminação contra as pessoas com deficiência em diversos setores, incluindo a educação, e de se implicar na garantia de acessibilidade.

A deficiência anteriormente era concebida pela perspectiva biomédica, como uma doença, falha, anomalia ou defeito a se intervir tendo como padrão de normalidade concebido como ideal, até mesmo por concepções eugenistas, o que se relacionou à conduta no campo educacional de correção dos supostos desvios. A dimensão social foi sendo incorporada para explicitar a importância das mudanças na sociedade para que ocorresse a inclusão social das pessoas com deficiência, em decorrência das intensas barreiras sociais impostas (Noal-Gai e Silva, 2026).

Essa Convenção já conceituara o termo “deficiência” por meio da perspectiva biopsicossocial (Morais *et al.*, 2025), a partir da interação com as barreiras apresentadas na sociedade: “restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social” (OEA, 1999).

E ainda especificou a concepção de discriminação contra pessoas com deficiência (ainda utilizando o termo pessoa portadora de deficiência, que deve ser abandonado), evidenciando que as dificuldades de acesso à educação se incluem nesse conceito (OEA, 1999):

Significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU em 2006 (ONU, 2006), foi incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, com equivalência de emenda constitucional (Brasil, 2009). Essa Convenção apresenta o conceito de deficiência pela concepção biopsicossocial (Morais *et al.*, 2025): “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” (Art. 1º) (Brasil, 2009).

A concepção biopsicossocial da deficiência considera a multidimensionalidade e a interacionalidade envolvidas de modo dinâmico, ampliando a restrita percepção biomédica de que a deficiência é uma doença individual que precisa ser curada e consertada, e integrando a perspectiva social, possibilitando o entendimento de que é uma condição singular na diversidade funcional da existência. Além das características individuais referentes às funções e estruturas do corpo e mente (o bio), abrange as consequências emocionais da interação com as barreiras e os aspectos de resiliência e expectativas de cada pessoa (o psico), e se direciona para os aspectos socioambientais e contextuais, para as barreiras que impedem a participação plena na sociedade e para os determinantes sociais que interferem na condição de deficiência (o social) (Morais *et al.*, 2025).

Historicamente, a concepção de deficiência foi baseada na perspectiva biomédica de diagnóstico patológico e intervenção focada no alcance da normalidade idealizada. Aliado a isso, a compreensão de educação para pessoas com deficiência era de segregação, ocultando e institucionalizando, reservando escolas especiais específicas (e ainda não possíveis para todas) conforme cada modalidade de alteração de funcionalidade do padrão hegemônico, com métodos experimentalistas que objetivavam corrigir o corpo e a mente a fim de se aproximar ao máximo de um sujeito, assujeitado e disciplinado, passível de exercer uma utilidade produtiva no mercado de trabalho, de um modo inferiorizado, no mesmo nível da percepção social de determinada característica funcional do indivíduo (Morais *et al.*, 2025; Noal-Gai e Silva, 2026; Pérez-Dalmeda e Chhabra, 2019; Ortega-González, 2024).

A perspectiva social se tornou incisiva diante das condições de possibilidade de se conceber a necessidade de transformação da sociedade, de que diante de anulações das barreiras sociais é que as pessoas com deficiência tinham condições de participar da sociedade, ou seja, que essas barreiras é que impediam o exercício da cidadania e da autonomia e não as características físicas e mentais individuais diagnosticadas, e que a inclusão social só poderia ocorrer diante das mudanças sociais no sentido de eliminação das barreiras (Morais *et al.*, 2025; Noal-Gai e Silva, 2026; Pérez-Dalmeda e Chhabra, 2019; Ortega-González, 2024).

Diante da obrigação de se garantir o acesso a pessoas com deficiência ao ensino superior, as configurações de possibilidades caminharam no sentido de integração, permanecendo as mesmas condições e inserindo adaptações superficiais conforme a demanda e a repercussão

institucional da demanda e do poder de quem a demanda (Glat et al., 2007; Aguiar e Pondé, 2017; Noal-Gai e Silva, 2026).

Permite-se a entrada pela porta, após os desafios de passagem e de abertura da fechadura, mas se faz a inserção em segregação, preenchendo de meios pontuais e com carência de fundamentação, estruturação e processualidade, como se fossem atos de caridade, mas dizendo estar possibilitando acessibilidade, criando-se diversas outras portas e fechaduras como barreiras a serem transpostas permanente e infinitamente.

Isso acaba por enfatizar as diferenciações e gerar desconfortos às pessoas com deficiência, sendo concebido, por uma perspectiva capacitista ainda enraizada institucional e estruturalmente na sociedade, de estarem a receber “favores” institucionais. Ademais, a separação e exclusão se tornam evidentes dentro do próprio contexto em que se está inserido, sem realmente se integrar e muito menos incluir.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006; Brasil, 2009) apresenta no preâmbulo enfaticamente o reconhecimento da “diversidade das pessoas com deficiência”, de “que a discriminação contra qualquer pessoa, por motivo de deficiência, configura violação da dignidade e do valor inerentes ao ser humano”, e da “necessidade de promover e proteger os direitos humanos de todas as pessoas com deficiência”, além de explicitar como propósito o de “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” (Art. 1º), incluindo dentre seus princípios:

- 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 (...) (Art. 3) (Brasil, 2009)

Com isso, a Convenção inclui a compreensão de diversidade funcional, evidenciando a deficiência como mais uma condição dentre a variabilidade, heterogeneidade e diversidade de modos de ser, estar, existir e viver do ser humano (Brasil, 2009; Pérez-Dalmeda e Chhabra, 2019).

Objetivando a dignidade de todos os seres humanos, a Convenção expande e transforma a perspectiva de deficiência para o paradigma dos direitos humanos, que é integral, transdimensional, interacionista, emancipador e justiciável. Por essa perspectiva, busca-se

revelar os impedimentos sociais como questões a serem minimizadas e anuladas para a participação plena e o exercício de cidadania, além de valorizar e respeitar a diversidade humana e a dignidade inerente como diretriz ética, e de almejar a justiça social e a equidade, com proteção jurídica de modo a se converter o ordenamento legal em ações concretas de inclusão social (Brasil, 2009; Degener, 2016; Pérez-Dalmeda e Chhabra, 2019; Ortega-González, 2024).

Na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006; Brasil, 2009), é reiterado o reconhecimento do direito à educação, e estabelece as seguintes ações para a efetivação desse direito, que se interligam ao que fora definido pelas normas internacionais anteriores (ONU, 1948; Brasil, 1968, 1992, 2001):

[...] 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 autoestima, 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 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. (Art. 24) (Brasil, 2009)

E em relação ao ensino superior, ainda essa Convenção complementa a obrigatoriedade, enfatizando o sentido de acesso a partir da vontade da pessoa e com as condições de acessibilidade necessárias, não apenas no que a instituição entende ser possível e pelo que está definido hegemonicamente como padrão de estudante para determinado curso: “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” (Art. 24) (Brasil, 2009).

Isso se articula à concepção de acesso pleno à educação estabelecida por Tomaševski (2002), ligado ao PIDESC (Art. 13) (ONU, 1966; Brasil, 1992), a qual envolve a concomitância das dimensões de Disponibilidade (*Availability*), Acessibilidade (*Accessibility*), Aceitabilidade (*Acceptability*) e Adaptabilidade (*Adaptability*), tendo sido complementada posteriormente pela dimensão da Responsabilidade (*Accountability*) (UNESCO, 2017; 2025).

Então, em relação ao ensino superior, para essas dimensões serem atendidas, é necessário que: 1) estejam disponíveis instituições e programas educacionais em quantidade e qualidade adequadas; 2) que sejam acessíveis de modo a não se permitir discriminações e de ocorrer acessibilidade física, comunicacional, atitudinal, legal, administrativa, econômica e pedagógica; 3) que as modalidades, conteúdos, currículos e métodos educacionais devem ser aceitáveis, relevantes e culturalmente apropriados, cumprindo padrões de qualidade, com respeito aos direitos humanos e liberdade acadêmica; 4) que haja flexibilidade e adaptação da instituição às necessidades sociais em transformação e às singularidades de cada estudante em seus contextos sociais e culturais, e não de o aluno ter que se adaptar ao padrão engessado definido, incluindo-se a implementação de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e de elaboração adequada de Planos Educacionais Individualizados (PEI) que contemplem as necessidades educacionais específicas para cada aluno em suas diversidades funcionais; e 5) ocorra monitoramento e avaliação, prestação de contas e responsabilização (Tomaševski, 2002; Castro e Almeida, 2014; UNESCO, 2017; Bock *et al.*, 2018).

Considera-se nesse sentido que o acesso ao ensino superior não é somente a matrícula, e ainda apenas no curso que lhe for permitido, mas é garantir o direito de escolha em relação ao curso que melhor se relacione a suas vontades e potencialidades, é garantir a permanência, a participação e o aprendizado de forma plena no curso, não apenas no que for possível diante de tantas barreiras, e também é garantir a possibilidade de desenvolvimento de capital educacional para inserção no mercado de trabalho em condições dignas e equitativas, e que o direito de acesso não se apresente apenas como expectativa mas como garantia real.

Assim, poderá se falar de garantia de acesso ao ensino superior quando não se permitir mais proferir, e não for naturalizado e aplaudido dizer, que determinado estudante não deveria estar em algum curso específico porque a instituição não considera possível adaptar ou porque a instituição entende que aquele curso exige um perfil definido de estudante, e quando o sucesso no ensino superior de apenas uma pessoa não seja colocado apenas como esforço individual e que esta sim soube aproveitar as inexistentes ou exíguas possibilidades de atingir o sucesso e

teve a competência de lidar com as suas próprias supostas barreiras, invisibilizando as barreiras sociais.

O acesso ao ensino superior, não por critérios de competências individuais padronizadas e normatizadas (como por avaliações com elementos estritamente memmônicos, lógicos e conteudistas, sem concepções holísticas, considerando as experiências e contextos), mas em função da capacidade de direitos, significa que o sistema educacional deve se moldar para acolher a singularidade funcional e de aprendizado de cada estudante. A competência não deve ser configurada por um dado biológico restrito, mas pelo resultado singularizado da interação entre as potencialidades do aluno e a acessibilidade institucional.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência dispõe sobre a obrigatoriedade de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis (Brasil, 2009), envolvendo assim também o ensino superior, o que exige que ocorra não apenas a integração do estudante mas a real inclusão educacional, que corresponde ao “processo de adequação da escola para que todos os alunos possam receber uma educação de qualidade, cada um a partir da realidade com que ele chega à escola, independentemente de raça, etnia, gênero, situação socioeconômica, deficiências etc.”, devendo ser a instituição educacional que deve ter a competência de acolher qualquer que seja o estudante e de lhe proporcionar condições educacionais de qualidade, em consonância com suas necessidades, vontades e expectativas, não sendo o aluno a ter que se encaixar na estrutura disponibilizada (Sasaki, 2008, p. 84).

Além disso, a Convenção estabelece essa obrigatoriedade também para o aprendizado ao longo de toda a vida (Brasil, 2009), assegurando que a pessoa com deficiência tenha possibilidades de desenvolvimento de suas potencialidades e escolhas durante qualquer ciclo de vida. Essa concepção é abordada pela UNESCO (2025), enfatizando-a como direito e necessidade de todas as pessoas, em todas as idades e níveis, em múltiplos espaços e modalidades, rompendo com as compreensões focadas na escolarização formal, e tendo como propósitos essenciais o desenvolvimento de empoderamento pessoal, cidadania ativa, sustentabilidade ambiental, alicerce ético e adaptação tecnológica.

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015) tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009), como disposto no parágrafo único do Art.1º (Brasil, 2015), enfatizando a perspectiva biopsicossocial na concepção de deficiência e abordando sobre o impedimento à participação plena e efetiva na sociedade em decorrência das barreiras sociais limitantes e impeditivas (Arts. 2º e 3º). Além disso,

acompanhando as normas internacionais, em seu capítulo IV – Do Direito à Educação, reforça a garantia do direito das pessoas com deficiência de acesso a “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (Art. 27), indicando a responsabilidade do Estado nessa garantia.

Em 2015, a ONU definiu a respeito dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) globais, contemplados na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, fundamentada nas normas internacionais de direitos humanos, oficializada em agosto de 2015. O ODS 4 tem como objetivo: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos”. Dentre suas metas, se inclui a 4.3: “Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade” (ONU, 2015). No Brasil, essa meta 4.3 do ODS 4 foi adaptada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2018) para melhor adequação contextual: “Até 2030, assegurar a equidade (gênero, raça, renda, território e outros) de acesso e permanência à educação profissional e à educação superior de qualidade, de forma gratuita ou a preços acessíveis”.

Com esse instrumento, houve o comprometimento global de garantir a educação inclusiva e equitativa de qualidade em todos os níveis, incluindo o superior:

Todas as pessoas, independentemente do sexo, idade, raça, etnia, e pessoas com deficiência, migrantes, povos indígenas, crianças e jovens, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade, devem ter acesso a oportunidades de aprendizagem ao longo da vida que os ajudem a adquirir os conhecimentos e habilidades necessários para explorar oportunidades e participar plenamente da sociedade. (ONU, 2015).

No Fórum Mundial de Educação ocorrido em maio de 2015, em Incheon, Coreia do Sul, a Declaração de Incheon para a Educação 2030 (UNESCO, 2015) já ratificara o entendimento do ODS 4, reforçando, com o princípio de “Não deixar Ninguém para Trás” indicado também na Agenda 2030 (ONU, 2015), que não deve ser permitido que pessoas com deficiência sejam excluídas da oportunidade da educação ao longo da vida, incluindo o ensino superior:

7. **Inclusão e equidade** na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora e, assim, comprometemo-nos a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem. Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos. Portanto, comprometemo-nos a fazer mudanças necessárias nas políticas de educação e a

concentrar nossos esforços nos mais desfavorecidos, especialmente aqueles com deficiências, a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás.(...)

10. Comprometemo-nos a promover, com qualidade, **oportunidades de educação ao longo da vida** para todos, em todos os contextos e em todos os níveis de educação. Isso inclui acesso equitativo e mais amplo à educação e à formação técnica e profissional de qualidade, bem como ao ensino superior e à pesquisa, com a devida atenção à garantia de qualidade. Além disso, é importante que se ofereçam percursos de aprendizagem flexíveis e também o reconhecimento, a validação e a certificação do conhecimento, das habilidades e das competências adquiridos por meio tanto da educação formal quanto da educação informal (UNESCO, 2015).

Evidencia-se a consolidação da compreensão global no sentido da inclusão educacional no ensino superior e da garantia de acesso pleno para todas as pessoas com deficiência, da responsabilidade do Estado nessa estruturação, e da necessidade de se angariar esforços rumo a “um mundo com o acesso equitativo e universal à educação de qualidade em todos os níveis” (ONU, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo contribui para a construção de um arcabouço jurídico-teórico-ético para que a gestão educacional de sistemas e instituições reflitam, modifiquem aparatos normativos e implementem ações de modo a realmente transformarem a integração superficializada, que gera uma exclusão com aparência de inserção, para a inclusão educacional plena, e contribuindo significativamente para a inclusão social das pessoas com deficiência, que gerará impactos positivos para todas as pessoas, não deixando nenhum ser humano para trás ou para quando der ou para quando um dia for possível.

Evidencia-se que acesso pleno abrange a interação complexa de diversas dimensões, que vão muito além de simplesmente permitir a entrada no sistema de ensino superior, e ainda após as tantas dificuldades encontradas. Além disso, a rigidez das portas e fechaduras estruturais e institucionais naturaliza a exclusão, mascarando-a com lógicas de méritos e de favores, mantendo barreiras de acesso com avaliações e atividades concebidas para um ser humano padronizado, estruturas com lacunas de acessibilidade e carências de flexibilidade pedagógica e de tecnologias assistivas, o que se contrapõe ao estabelecido pelas normas internacionais de direitos humanos.

A análise a partir dessas normas se fez essencial diante da universalidade e supranacionalidade de seus princípios e perspectivas, que se direcionam para a proteção e dignidade de todos os seres humanos, sem discriminações de qualquer natureza, e para a garantia dos direitos fundamentais, incluindo à educação, ressaltando também a

responsabilidade e necessidade de comprometimento do Estado com a inclusão educacional e social das pessoas com deficiência, tendo como horizonte a equidade.

Diante da importância ressaltada nesta pesquisa, sugerem-se estudos aprofundados, por meio de outras abordagens metodológicas, sobre a inclusão educacional de pessoas com deficiência, assim como a respeito do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) e da construção do PEI (Plano Educacional Individualizado), no ensino superior, considerando as peculiaridades envolvidas nessa modalidade educacional.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. C. M.; PONDÉ, M. P. A exclusão na inclusão de crianças com transtorno do espectro autista em escola regular. **Debates em Psiquiatria**, v. 7, n. 3, p. 6-11, mai/jun 2017.

BESSEL, C. A.; NASSER, K. A. A.; ENGERS, J. O. Os tratados internacionais de direitos humanos e sua hierarquia no ordenamento jurídico interno. **Revista OWL (OWL Journal) - Revista Interdisciplinar de Ensino e Educação**, v. 2, n. 2, p. 497-530, 2024.

BOCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. Desenho Universal para a Aprendizagem: a Produção Científica no Período de 2011 a 2016. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 1, p. 143-160, 2018.

BRASIL. **Decreto nº 19.841, de 22 de outubro de 1945**. Promulga a Carta das Nações Unidas, da qual faz parte integrante o anexo Estatuto da Corte Internacional de Justiça, assinada em São Francisco, a 26 de junho de 1945, por ocasião da Conferência de Organização Internacional das Nações Unidas. Brasília, DF: Presidência da República, 1945.

BRASIL. **Decreto nº 63.223, de 6 de setembro de 1968**. Promulga a Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 1968.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992**. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 8713, 7 jul. 1992.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2001.

BRASIL. **Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. Institui o Código Civil. Brasília, DF: Presidência da República, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

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

CASTRO, S. F.; ALMEIDA, M. A. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 2, p. 179-194, 2014.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

DEGENER, T. Disability in a Human Rights Context. **Laws**, v. 5, n. 3, p. 35, 2016. <https://doi.org/10.3390/laws5030035>

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008

GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; SOUZA FONTES, R. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, v. 32, n. 2, p. 343-355, 2007.

GUSSOLI, F. K. Hierarquia supraconstitucional relativa dos tratados internacionais de direitos humanos. **Revista de Investigações Constitucionais**, v. 6, n. 3, p. 703-747, set./dez. 2019.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Agenda 2030: ODS – metas nacionais dos objetivos de desenvolvimento sustentável**. Brasília: Ipea, 2018.

18

MENEZES, J. B.; TEIXEIRA, A. C. B. Desvendando o conteúdo da capacidade civil a partir do Estatuto da Pessoa com Deficiência. **Pensar**, v. 21, n. 2, p. 568-599, maio/ago. 2016.

MORAIS, I. A. *et al.*. Modelo biopsicossocial na avaliação da deficiência: deficiência não é um código da CID. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 30, n. 8, p. e02462024, 2025.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas, Resolução 217 A (III), 10 dez. 1948.

NAÇÕES UNIDAS. **Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Adotado pela Resolução n. 2.200-A (XXI) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 16 de dezembro de 1966. Entrada em vigor na ordem internacional: 3 de Janeiro de 1976, em conformidade com o artigo 27º.

NOAL GAI, D.; SILVA, K. F. W. Capacitismo neoliberal: impactos na inclusão social e educacional de pessoas com deficiência. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 84, 2026. DOI: 10.12957/teias.2026.94181.

OEA. Organização dos Estados Americanos. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Guatemala: OEA, 1999.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: ONU, 2006.

ONU. Organização das Nações Unidas. Nações Unidas no Brasil. **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Nova York: ONU, 2015.

ORTEGA-GONZÁLEZ, M. L. **La protección del derecho a la educación de las personas con discapacidad**: El papel de la administración pública y el acoso escolar. Tesis Doctoral (Doctorado en Derecho) – Facultad de Derecho, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2024. 571 p.

PÉREZ-DALMEDA, M. E.; CHHABRA, G. Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas. **Revista Española De Discapacidad**, v. 7, n. 1, p. 7-27, 2019.

PIUCCO, M.; CORCZEWSKI, C. Os tratados internacionais de direitos humanos no Brasil: autonomia e hierarquia do direito interno à aplicação da Teoria do Diálogo das Fontes. **Revista da Faculdade de Direito da UFRGS**, n. 55, p. 213-228, ago. 2024.

POUPART, J.; *et al.* **A Pesquisa Qualitativa**: Enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SASSAKI, R. K. Artigo 24 – Educação. In: BRASIL. **A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Coordenação de Ana Paula Crosara Resende e Flavia Maria de Paiva Vital. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008. p. 84-86.

19

SKLIAR, C. ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. **Orientación y sociedad**, v. 8, p. 01-17, dic. 2008.

SKLIAR, C. Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión. **Sophia**, v. 11, n. 1, p. 33-43, Jan. 2015.

TOMAŠEVSKI, K. **Annual Report of the Special Rapporteur on the Right to Education**. UN Doc. E/CN.4/2002/60, 2002.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino**. Adotada a 14 de dezembro de 1960, pela Conferência Geral da UNESCO, em sua 11ª sessão, reunida em Paris de 14 de novembro à 15 de dezembro de 1960. Paris: UNESCO, 1960.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. Incheon: UNESCO, 2015.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Accountability in education: meeting our commitments.** Global Education Monitoring Report 2017/8. Paris: UNESCO, 2017.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **The right to education: Past, present and future directions.** Paris: UNESCO, 2025.