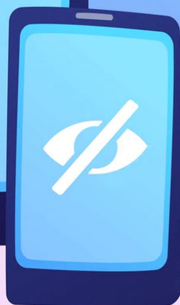


Ingra Etchepare Vieira



Educação e Acessibilidade na Pandemia da Covid-19

Vivências de crianças e
adolescentes com deficiência



O Brasil é signatário da Convenção sobre os Direitos das Crianças e da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotando a Doutrina da Proteção Integral, bem como o princípio da não discriminação e o direito ao reconhecimento. Em contrapartida, a realidade vivenciada pelas crianças e adolescentes brasileiros com deficiência desvela dificuldades, as quais se acentuaram durante a pandemia da Covid-19. Assim, o presente livro busca analisar o direito à acessibilidade para a promoção da educação das crianças e dos adolescentes brasileiros com deficiência, durante a pandemia da Covid-19, em análise normativa e doutrinária a partir de bibliometria realizada sobre o tema, o que é feito com o propósito de responder ao seguinte problema de pesquisa: em que medida os atores encarregados da proteção integral, especialmente a sociedade, incluindo a comunidade científica, as agências internacionais e as organizações não-governamentais brasileiras, e o Estado brasileiro, contribuíram para o acesso à educação das crianças e dos adolescentes com deficiência no período da pandemia da Covid-19? O trabalho é oriundo das pesquisas empreendidas pela autora no Mestrado em Direito na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), sendo o marco teórico composto pelas obras da autora Josiane Rose Petry Veronese e das contribuições teóricas do autor Axel Honneth, a partir do livro “Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais”.



editora *fi*.org



EDUCAÇÃO E ACESSIBILIDADE NA PANDEMIA DA COVID-19

Direção Editorial

Lucas Fontella Margoni

Comitê Científico

Prof^a. Dr^a. Rosane Leal da Silva

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Prof^a. Dr^a. Valéria Ribas do Nascimento

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Prof^a. Dr^a. Josiane Rose Petry Veronese

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

EDUCAÇÃO E ACESSIBILIDADE NA PANDEMIA DA COVID-19

Vivências de crianças e adolescentes com deficiência

Ingra Etchepare Vieira



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Lucas Margoni



A Editora Fi segue orientação da política de distribuição e compartilhamento da Creative Commons Atribuição-Compartilhável 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

VIEIRA, Ingra Etchepare

Educação e acessibilidade na Pandemia da Covid-19: vivências de crianças e adolescentes com deficiência [recurso eletrônico] / Ingra Etchepare Vieira -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2022.

233 p.

ISBN: 978-65-5917-547-5

DOI: 10.22350/9786559175475

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Direito à Educação; 2. Pandemia da Covid-19; 3. Pessoa com Deficiência; 4. Proteção Integral de crianças e adolescentes; I. Título.

CDD: 370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Dedico este trabalho a todas as crianças e aos adolescentes brasileiros com deficiência, por tudo o que são e representam, pela coragem diante de todos os obstáculos enfrentados e por contribuírem para a construção de uma sociedade que reconheça e respeite todas as diferenças.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, em especial: à minha mãe, Fabiane, pelo apoio incondicional e por me ensinar, desde criança, a tratar a todas as pessoas da mesma maneira. Agradeço a ela também pela inspiração em relação à temática eleita, sempre demonstrando para todos a sua volta a sua admiração e o seu carinho pelas pessoas com deficiência, bem como a sua dedicação e o seu comprometimento com a Educação Especial, lutando por uma educação mais equânime e inclusiva;

Ao meu pai, Norberto, por todo o incentivo, apoio, confiança e suporte necessários para que fosse possível concluir este estudo, assim como pelo exemplo de profissional a ser seguido e por compartilhar comigo o seu amor e a sua dedicação pela advocacia e pela docência;

Ao meu irmão, Vítor, pelo apoio, incentivo, companheirismo e pelo exemplo relacionado ao seu olhar sensível e atento dispensado para todos, sem distinção;

À minha avó, Cleusa, pelo apoio, confiança, amor e carinho sempre dispensados para mim, além do exemplo enquanto mulher e educadora;

Ao meu namorado, Matheus, pelo apoio, paciência, torcida e incentivo em todos os momentos; por ser uma inspiração enquanto docente e pesquisador empenhado e comprometido; por me auxiliar a ter a confiança e a coragem necessárias para a elaboração e conclusão deste trabalho e por tornar tudo menos árduo e possível;

Aos meus amigos, os quais não irei citar nomes em razão do risco de me olvidar de alguém, pelo apoio, torcida e pela compreensão nos momentos de ausência;

Aos meus colegas e amigos de Mestrado, pelo companheirismo e apoio durante toda esta trajetória desafiadora;

À minha orientadora, Dra. Rosane Leal da Silva, por todos os inúmeros ensinamentos ao longo do Mestrado, sobretudo em relação à docência e ao Direito das Crianças e dos Adolescentes, já que a disciplina ministrada por ela (“O direito da criança e do adolescente em tempos de *Internet*”), foi crucial para a elaboração deste trabalho, fornecendo toda a base de conteúdo e a inspiração para tanto. Agradeço a ela também pelo exemplo de profissional a ser seguido. Além disso, exponho meus sinceros agradecimentos pela sua confiança, incentivo, paciência e compreensão; pelas incontáveis contribuições para a consecução deste estudo; bem como pela dedicação e pelo olhar atento e comprometido com a pesquisa aqui desenvolvida;

Às orientadoras do meu Trabalho de Conclusão de Curso realizado durante a graduação, na Faculdade de Direito de Santa Maria (FADISMA), Dra. Nathalie Kuczura Nedel e Ma. Gislaíne Ferreira Oliveira, pelos ensinamentos e, também, pelo estímulo no que diz respeito à pesquisa acadêmica e ao estudo do direito à acessibilidade e dos direitos das pessoas com deficiência;

Por fim, agradeço aos advogados e colegas de profissão, Igor Andrei Cezne e Pietro Toaldo Dal Forno, pelos ensinamentos e por me permitirem evidenciar, com a prática da advocacia, a teoria estudada envolvendo o Direito das Crianças e dos Adolescentes e o Direito das Famílias, fazendo com que eu adquirisse especial apreço pelo assunto.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------------|---|
| ACNUDH-ROSA | Escritório Regional para a América do Sul do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos |
| ADI | Ação Direta de Inconstitucionalidade |
| AEE | Atendimento educacional especializado |
| APAE | Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais |
| CadÚnico | Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal |
| CAOCIDADANIA | Centros de Apoio Operacional da Cidadania |
| CAOEDUC | Centros de Apoio Operacional da Educação |
| CAOp Educação | Centro de Apoio Operacional de Defesa da Educação |
| CAOPIJE | Centro de Apoio Operacional às Promotorias da Infância, Juventude e Educação |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CAT | Comitê de Ajuda Técnicas |
| CEAF | Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional |
| CGLBR | Comitê Gestor da Internet no Brasil |
| CONADE | Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência |
| CONANDA | Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente |
| COVID-19 | Corona Virus Disease 2019 |
| CPMA | Comissão Permanente de Acessibilidade do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro |
| EBD | Educação Baseada em Desafios |

| | |
|---------|---|
| EAD | Educação a Distância |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| eMAG | Modelo de acessibilidade em governo eletrônico |
| EMTI | Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral |
| ESMP | Escola Superior do Ministério Público |
| FIOCRUZ | Fundação Oswaldo Cruz |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| GNDH | Grupo Nacional de Direitos Humanos |
| IC | Itaú Cultural |
| IERBB | Instituto de Educação Roberto Bernardes Barroso |
| LABCRIE | Laboratório de Criatividade e Inovação para a Educação Básica |
| LGDPD | Lei Geral espanhola das Pessoas com Deficiência e sua Inclusão Social |
| MCTI | Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações |
| MEC | Ministério da Educação |
| MMFDH | Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos |
| MP | Medida Provisória |
| MPCE | Ministério Público do Estado do Ceará |
| MPMA | Ministério Público do Estado do Maranhão |
| MPPE | Ministério Público de Pernambuco |
| MPPI | Ministério Público do Estado do Piauí |
| MPRJ | Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro |
| ODSs | Objetivos de Desenvolvimento Sustentável |
| ONG | Organização Não-Governamental |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PDDE | Programa Dinheiro Direto na Escola |
| PECIM | Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares |

| | |
|-------------|---|
| PIEC | Programa de Inovação Educação Conectada |
| PL | Projeto de Lei |
| PNAD | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios |
| PNEE | Política Nacional de Educação Especial |
| PNLD | Programa Nacional do Livro Didático Acessível |
| PPGAS-UFRGS | Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| PRIL | Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares |
| ProBNCC | Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular |
| Proinfância | Programa de Apoio à Manutenção da Educação Infantil – Novos Estabelecimentos |
| Projovem | Programa Nacional de Inclusão de Jovens |
| PRONEM | Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio |
| SEB | Secretaria de Educação Básica |
| SEDUC | Secretaria de Estado da Educação do Piauí |
| SNPG | Sistema Nacional de Pós-Graduação |
| STF | Supremo Tribunal Federal |
| TICs | Tecnologias de Informação e Comunicação |
| UFSM | Universidade Federal de Santa Maria |
| UNE | União Nacional dos Estudantes |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| PREFÁCIO | 17 |
| Rosane Leal da Silva | |
| INTRODUÇÃO | 20 |
| 1 | 25 |
| O ACESSO À EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES BRASILEIROS COM DEFICIÊNCIA: ANÁLISE NORMATIVA | |
| 1.1 OS DIREITOS DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA: PANORAMA INTERNACIONAL E NACIONAL DIANTE DA DOCTRINA DA PROTEÇÃO INTEGRAL E DO DIREITO AO RECONHECIMENTO | 27 |
| 1.2 O DIREITO À ACESSIBILIDADE DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA PARA A PROMOÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO FRENTE AOS IDEAIS DEMOCRÁTICOS..... | 51 |
| 2 | 85 |
| DAS PROMESSAS À REALIDADE: O POSICIONAMENTO ASSUMIDO PELA SOCIEDADE E PELOS ESTADOS PARA A PROMOÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 | |
| 2.1 O DIREITO À EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: ESTUDO BIBLIOMÉTRICO DA PRODUÇÃO JURÍDICA SOBRE O TEMA..... | 86 |
| 2.2 ORIENTAÇÕES E AÇÕES PARA A PROMOÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA | 118 |
| 2.2.1 INICIATIVAS INTERNACIONAIS PARA A PROMOÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA DURANTE A PANDEMIA..... | 119 |
| 2.2.2 INICIATIVAS DO ESTADO BRASILEIRO PARA O DIREITO À EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA: A INVISIBILIDADE DO TEMA..... | 135 |
| 2.2.3 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PAUTA: ATUAÇÃO DE ORGANIZAÇÕES NÃO-GOVERNAMENTAIS EM FAVOR DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES | 158 |
| CONCLUSÃO | 177 |
| REFERÊNCIAS | 182 |

| | |
|---|------------|
| APÊNDICE A | 216 |
| PERIÓDICOS DE QUALIS A1 SELECIONADOS | |

| | |
|---|------------|
| APÊNDICE B | 217 |
| PERIÓDICOS DE QUALIS A2 SELECIONADOS | |

| | |
|---|------------|
| APÊNDICE C | 218 |
| ARTIGOS PERTENCENTES AOS PERIÓDICOS DO ESTRATO QUALIS A1 | |

| | |
|---|-----|
| A) ARTIGOS CORRESPONDENTES À CATEGORIA JURÍDICA A (ACESSIBILIDADE E/OU PESSOAS COM DEFICIÊNCIA)..... | 218 |
| B) ARTIGOS CORRESPONDENTES À CATEGORIA JURÍDICA B (DIREITO À EDUCAÇÃO)..... | 220 |
| C) ARTIGOS CORRESPONDENTES À CATEGORIA JURÍDICA C (CRIANÇAS E/OU ADOLESCENTES)..... | 222 |
| D) ARTIGOS CORRESPONDENTES À CATEGORIA JURÍDICA A+C (ACESSIBILIDADE E/OU PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E CRIANÇAS E/OU ADOLESCENTES)..... | 223 |
| E) ARTIGOS CORRESPONDENTES À CATEGORIA JURÍDICA A+B (ACESSIBILIDADE E/OU PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E DIREITO À EDUCAÇÃO)..... | 223 |
| F) ARTIGOS CORRESPONDENTES À CATEGORIA JURÍDICA B+C (DIREITO À EDUCAÇÃO E CRIANÇAS E/OU ADOLESCENTES)..... | 224 |

| | |
|---|------------|
| APÊNDICE D | 225 |
| ARTIGOS PERTENCENTES AOS PERIÓDICOS DO ESTRATO QUALIS A2 | |

| | |
|---|-----|
| A) ARTIGOS CORRESPONDENTES À CATEGORIA JURÍDICA A (ACESSIBILIDADE E/OU PESSOAS COM DEFICIÊNCIA)..... | 225 |
| B) ARTIGOS CORRESPONDENTES À CATEGORIA JURÍDICA B (DIREITO À EDUCAÇÃO)..... | 226 |
| C) ARTIGOS CORRESPONDENTES À CATEGORIA JURÍDICA A+B (ACESSIBILIDADE E/OU PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E DIREITO À EDUCAÇÃO)..... | 227 |

| | |
|---|------------|
| APÊNDICE E | 228 |
| PUBLICAÇÕES ENCONTRADAS NO <i>SITE</i> DA UNESCO QUE NÃO ABORDARAM AS TRÊS CATEGORIAS DE PALAVRAS UTILIZADAS COMO FILTRO EM CONJUNTO | |

| | |
|---|------------|
| APÊNDICE F | 230 |
| PUBLICAÇÕES ENCONTRADAS NO <i>SITE</i> DA UNESCO QUE ABORDARAM AS TRÊS CATEGORIAS DE PALAVRAS UTILIZADAS COMO FILTRO EM CONJUNTO | |

PREFÁCIO

*Rosane Leal da Silva*¹

A proteção dos Direitos de Crianças e Adolescentes é um tema sensível, que merece atenção e cuidado por parte da família, da sociedade e do Estado. Na condição de sujeitos de direitos e devido ao seu estado de vulnerabilidade, precisam de um olhar atento e de ações articuladas que observem o princípio da proteção integral. Esse dever de cuidado se acentua quando se trata de crianças e adolescentes com deficiência, cuja diversidade demanda ações diferenciadas para a satisfação de seus direitos mais básicos, como acesso à educação, à saúde, a condições de desenvolvimento físico, mental, moral, afetivo.

Devido às características muito próprias de cada pessoa é necessário que se desenvolvam ações que oportunizem a participação e desenvolvimento desses sujeitos.

Em termos normativos, o Brasil assume compromissos tanto ao firmar a Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989, quanto em comprometer-se a atuar em direção à superação dos obstáculos de ordem física, mental, intelectual ou sensorial que se colocam como barreiras a impedir o desenvolvimento de quem possui alguma diversidade. Para tanto, o país é signatário da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e, inspirado neste documento internacional editou o Estatuto da Pessoa com Deficiência. No plano normativo, portanto, o Brasil compromete-se em prover os

¹ Prof. Associada da Universidade Federal de Santa Maria.

direitos ao desenvolvimento desses sujeitos, assim como expressa o dever de prover políticas públicas inclusivas, a luz do que dispõe o Estatuto da Pessoa com Deficiência e, em diálogo com o Estatuto da Criança e do Adolescente. Esse diálogo de fontes internacionais e internas, se observado, deveria reverter num conjunto de medidas promotoras de direitos, com ações especiais direcionadas a reduzir as desigualdades e promover o superior interesse daquelas crianças e adolescentes com alguma diversidade.

A realidade que se apresenta, no entanto, revela o abismo entre as promessas normativas e a condição de muitas crianças e adolescentes, ainda excluídos de ações promocionais de seus direitos, dentre eles o direito à educação. Tal quadro se acentuou durante a pandemia do novo Coronavírus, período prolongado em que além de ficarem privados do convívio com professores e colegas, muitas crianças e adolescentes não contaram com condições de acesso à internet ou, ainda que acessassem, não tinham condições de acompanhar as tarefas em razão da ausência de ferramentas e de estratégias pedagógicas que permitissem a acessibilidade.

Foi essa preocupação que norteou a investigação da pesquisadora Ingra Etchepare Vieira, que questionou a promoção do direito à educação para as crianças e adolescentes com deficiência no período da pandemia. Com linguagem sensível e primando pela clareza da exposição, a autora vai conduzindo a extensa pesquisa bibliográfica e documental em direção às possíveis respostas ao seu problema de pesquisa. Ampara-se em forte referencial teórico da área da infância e adolescência, autores que coloca em diálogo com filósofos e pedagogos que se preocupam com a inclusão social de grupos vulneráveis. Preocupada em contrastar a teoria com a realidade, combina pesquisa empírica

na qual lança mão da bibliometria para ver a contribuição da academia e dos centros de pesquisa sobre o tema, o que faz a partir da investigação das publicações em revistas científicas classificadas pela Capes com estratos A1 e A2. Avança da pesquisa bibliométrica para investigar a atuação dos órgãos encarregados da proteção integral, com enfoque tanto em órgãos públicos, quanto naqueles que representam a sociedade, como organizações não-governamentais e o Conselho Nacional de Direitos da Criança e Adolescente (CONANDA).

O resultado de toda essa investigação se traduz nessa obra, leitura obrigatória por parte daqueles que se identificam com a causa da infância e que se preocupam com as condições de inclusão e desenvolvimento de infantes e adolescentes com deficiência.

A experiência vivenciada na pandemia do novo Coronavírus é analisada em profundidade pela autora, que joga luzes sobre sujeitos que são invisibilizados e que, não obstante as promessas normativas, ainda permanecem sem a devida atenção por parte da sociedade e, em especial, dos gestores públicos. A partir de reflexão crítica, oferta sugestões que poderão contribuir para a implementação de estratégias educativas inclusivas muito ricas e que podem ser adotadas no período pós-pandêmico, o que torna a obra reflexiva e propositiva.

Todos esses atributos autorizam dizer que a obra que chega às mãos dos leitores oferece importante contribuição para a área da infância e adolescência. Trata-se de claro convite para repensar os modelos educacionais, pois o direito à educação deve oferecer condições de acessibilidade, com respeito à diversidade e dignidade de cada criança e adolescente, sem discriminação de qualquer natureza, mensagem sustentada pela sensível e determinada pesquisadora Ingra.

INTRODUÇÃO

Segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), de 2011, há mais de 01 bilhão de pessoas no mundo com alguma deficiência. Ainda, conforme pesquisa publicada em 2021 pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), existem mais de 240 milhões de crianças vivendo com algum tipo de deficiência no mundo (UNICEF, 2021a, p. 152). Esse público está amplamente protegido na legislação, já que há diversos documentos no plano internacional e nacional que garantem os seus direitos, como o acesso à educação em igualdade de condições com os demais estudantes.

O Brasil é signatário da Convenção sobre os Direitos das Crianças e da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotando a Doutrina da Proteção Integral, bem como o princípio da não discriminação e o direito ao reconhecimento. Em contrapartida, a realidade vivenciada pelas crianças e adolescentes brasileiros com deficiência desvela dificuldades, as quais se acentuaram durante a pandemia da Covid-19.

Em comparação com as crianças que não possuem deficiência, as crianças com deficiência têm 49% mais probabilidade de nunca ter frequentado a escola (UNICEF, 2021a, p. 176). Ademais, de acordo com o Relatório de Monitoramento Global da Educação, de 2020, realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), elas constituem 15% da população que está fora da escola (UNESCO, 2020a, p. 9). A situação foi agravada ainda mais com a

pandemia da Covid-19, já que, com isso, mais de 90% dos estudantes no mundo foram impactados com o fechamento das escolas (UNESCO, 2020a, p. 5). Ainda, em torno de 40% dos países de renda baixa e média-baixa não adotaram nenhuma medida com o intuito de auxiliar os estudantes em risco de exclusão durante a pandemia da Covid-19 (UNESCO, 2020a, p. 9). Estes dados evidenciam a importância internacional da temática e a sua atualidade.

Assim, objetiva-se analisar o exercício do direito fundamental à acessibilidade de crianças e adolescentes brasileiros com deficiência para a promoção da educação no período da pandemia da Covid-19 (26 de fevereiro de 2020 a junho de 2021): análise normativa e doutrinária a partir de bibliometria sobre o tema, realizada em periódicos científicos pertencentes à classificação Qualis A1 e A2 da plataforma Sucupira. O marco temporal foi definido levando em consideração que o primeiro caso confirmado de Covid-19, no Brasil, foi em 26 de fevereiro de 2020, consoante divulgado pela Agência Brasil (2021). Ademais, o levantamento bibliométrico foi realizado em junho de 2021, quando ocorreu a qualificação deste trabalho, e que também coincide com o início da vacinação dos profissionais da educação e da retomada das aulas presenciais em alguns Estados brasileiros (UNESCO, 2021a).

Diante disso, questiona-se: em que medida os atores encarregados da proteção integral, especialmente a sociedade, incluindo a comunidade científica, as agências internacionais e as organizações não-governamentais brasileiras, e o Estado brasileiro, contribuíram para o acesso à educação das crianças e dos adolescentes com deficiência no período da pandemia da Covid-19? Assim, para responder ao problema de pesquisa e atender ao objetivo do trabalho, empregou-se o método de

abordagem dedutivo, pois foram analisados aspectos teóricos gerais para, posteriormente, responder ao problema de pesquisa. Especificamente, abordou-se o direito das crianças e adolescentes com deficiência, agregando-se o estudo bibliométrico da comunidade científica sobre o tema, bem como as iniciativas e documentos produzidos pelas agências internacionais, pelo Estado brasileiro e pela sociedade voltados a esse assunto, durante a pandemia da Covid-19.

Em acréscimo, foi empregado o método de procedimento monográfico, pois uma vez eleita a população a ser investigada em profundidade, realizou-se a pesquisa bibliométrica nos periódicos jurídicos pertencentes à classificação Qualis A1 e A2, realizada pela Capes e à disposição na Plataforma Sucupira. Realizou-se, em um primeiro momento, uma análise quantitativa, verificando se houve artigos publicados, no período de 26 de fevereiro de 2020 a junho de 2021, que se ocuparam de alguma (s) da (s) categoria (s) eleitas. A partir disso, foram definidos quarenta e um artigos publicados em periódicos Qualis A1 e quinze artigos publicados em periódicos Qualis A2. Posteriormente, se empreendeu uma análise qualitativa, verificando, mesmo naqueles estudos que não englobassem as três categorias em conjunto, de que maneira abordaram os assuntos de cada classe.

O método de procedimento monográfico também foi aplicado para investigar e analisar as orientações e ações (políticas públicas), durante a pandemia da Covid-19. Já os procedimentos empregados foram a análise bibliográfica e documental, aliados às técnicas de pesquisa de fichamentos; resumos e tabelas.

A dissertação foi desenvolvida a partir dos autores que compuseram o marco teórico, Josiane Rose Petry Veronese e Axel Honneth. A

escolha pela professora Josiane Rose Petry Veronese se deu em razão dela ser referência na área dos direitos das crianças e adolescentes, tornando-se a primeira Doutora sobre o tema, no Brasil. Considerando que o trabalho investigará o direito das crianças e adolescentes, adotando-se a doutrina da proteção integral, as contribuições teóricas da autora tornam-se salutares para o desenvolvimento do trabalho.

Importante salientar também que o trabalho representa a continuidade dos estudos empreendido pela autora sobre a acessibilidade das pessoas com deficiência, durante a graduação. Além disso, a relevância social e acadêmica do trabalho é corroborada levando em conta que os direitos das pessoas com deficiência é um tema que está em voga no Brasil, haja vista a entrada em vigor, em 2016, do Estatuto da Pessoa com Deficiência. Ainda, mais recentemente, diversas iniciativas legislativas, do Poder Executivo Federal e do Poder Legislativo colocaram a temática em destaque. Cita-se como exemplo, o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, o qual instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020a), o qual será analisado ao longo da presente pesquisa.

Cumprir referir que o trabalho se insere na Área de Concentração Direitos Emergentes na Sociedade Global, com ênfase na Linha de Pesquisa Direitos na sociedade em rede: atores, fatores e processos na mundialização do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Ainda, o trabalho se mostra adequado às pesquisas realizadas pelo Núcleo de Direito Informacional (NUDI) da UFSM, onde a autora atua como pesquisadora, sobretudo ao projeto intitulado como “O Tratamento Jurídico dos Direitos

Fundamentais em Tempos de Internet: Diálogo entre Direito Interno e Comparado”.

É oportuno mencionar, por fim, que o trabalho se dividiu em dois capítulos. O primeiro foi composto por dois subcapítulos e englobou o panorama internacional e nacional de proteção aos direitos das crianças e adolescentes com deficiência, notadamente o direito à acessibilidade e o direito à educação. Já o segundo capítulo contou com duas seções. A primeira destinou-se à pesquisa bibliométrica da produção jurídica sobre o tema, relatando os periódicos e os artigos analisados, bem como os resultados encontrados. Já a segunda parte apresentou as orientações e ações desenvolvidas pela sociedade e pelo Estado brasileiro para a promoção do direito à educação das crianças e dos adolescentes com deficiência durante a pandemia, sendo dividida em três itens. O primeiro voltou-se ao estudo das iniciativas internacionais; o segundo foi focado nas políticas implementadas pelo Estado brasileiro e, por fim, no terceiro demonstrou-se as ações das organizações não-governamentais eleitas para a análise.

1

O ACESSO À EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES BRASILEIROS COM DEFICIÊNCIA: ANÁLISE NORMATIVA

*Deficiência (?)
Quanto sofrimento,
mas também,
quanta superação.
As deficiências existem,
dificultam, não restam dúvidas.
Mas, por outro,
sinalizam as diferenças.
Uma sociedade é plena em diferenças,
isso é também a pluralidade,
Vivência real da diversidade.
É pensar pequeno,
pensar limitado
querer que o mundo fosse
tão somente
de pessoas “regulares”/ funcionais.
Barreiras se colocam
como óbices ao existir,
impedimentos ao brincar,
ao constituir-se.
Aí sim, o mundo se apresenta cruel/desumano.
O mundo precisa ser transformado
Como?
Quando?
Precisamos insistir que
é humano incluir,
é desumano excluir.
Confiemos*

*acreditemos,
avancemos.
Um mundo novo é possível,
pautado no ser,
em dinâmicas de alteridade.
(Josiane Rose Petry Veronese¹)*

Este primeiro capítulo tem como objetivo apresentar o panorama internacional e nacional de proteção aos direitos das crianças e adolescentes com deficiência, notadamente o direito à acessibilidade e o direito à educação. Em um primeiro momento, evidenciar-se-á que as crianças e os adolescentes com deficiência possuem o direito à proteção integral, à não discriminação, ao pleno desenvolvimento, bem como a exercerem todos os direitos em igualdade de oportunidades com as demais crianças e adolescentes. Para tanto, o seu direito ao reconhecimento, inclusive das suas diferenças, precisa ser assegurado.

Também se verificará que houve um longo processo de evolução social e normativa no que tange aos direitos das crianças e adolescentes com deficiência, que permanecem esforçando-se pela concretização das garantias dispostas na legislação até os dias atuais. Além disso, o estudo centrar-se-á nos ditames básicos de um Estado Democrático de Direito, como o direito à cidadania e o direito à igualdade, demonstrando que o direito à acessibilidade é crucial para a promoção do direito à educação das crianças e dos adolescentes com deficiência.

¹ Texto inédito presente em “Magia: a poesia em sinais” e retirado do livro Crianças com deficiência: a inclusão como direito, de autoria de Josiane Rose Petry Veronese e Carlos Alberto Crispim (2020a, p. 19).

1.1 OS DIREITOS DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA: PANORAMA INTERNACIONAL E NACIONAL DIANTE DA DOCTRINA DA PROTEÇÃO INTEGRAL E DO DIREITO AO RECONHECIMENTO

Os direitos das crianças e adolescentes com deficiência são protegidos internacionalmente, através de importantes tratados, como a Convenção sobre os Direitos da Criança e a Convenção das Nações Unidas sobre os direitos das pessoas com deficiência. Os direitos e garantias previstos nos referidos documentos também foram incorporados no plano interno, uma vez que o Brasil é signatário das Convenções citadas. Ademais, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Estatuto da Pessoa com Deficiência reforçam a proteção jurídica conferida àqueles. Dessa maneira, é relevante verificar as normativas internacionais e nacionais referentes ao tema, bem como as suas principais contribuições, com foco na Doutrina Jurídica da Proteção Integral e no direito ao reconhecimento das crianças e adolescentes com deficiência.

Antes de tratar especificamente dos direitos das crianças e adolescentes com deficiência, objeto deste subcapítulo, é relevante mencionar o direito ao pleno desenvolvimento das crianças e adolescentes, o que envolve o desenvolvimento físico, psíquico e moral, com condições de valorizar a sua dignidade. Nas palavras de Rosane Leal da Silva, o desenvolvimento pleno da personalidade das crianças e adolescentes se torna condição de possibilidade para que a sua dignidade seja efetivamente alcançada (SILVA, 2009, p. 44).

A Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989, garante “aos seus destinatários os direitos necessários ao pleno desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral e social” (VERONESE; CRISPIM, 2019, p. 258). Ademais, a preocupação com a garantia do pleno desenvolvimento

a todas as crianças, sem qualquer distinção, está expressa dentre os princípios gerais elencados pela Convenção das Nações Unidas Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a qual preconiza o “respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006).

Doravante, necessário expor que a proteção jurídica conferida para as crianças e adolescentes passou por um longo e árduo processo até se chegar na guarida normativa atual. Ao longo do século XX, eclodiu-se gradativamente a noção de crianças e adolescentes como grupos vulneráveis, mercedores de um lugar próprio na sociedade (BALLESTÉ, 2018, p. 17). No entanto, foi no final do século XX que surgiram os mais importantes e numerosos documentos internacionais atinentes ao tema (SILVA, 2009, p. 29). Dessa maneira, torna-se pertinente estudá-los, em uma perspectiva cronológica, como será feito a seguir.

Em 1919 surgiram as primeiras preocupações em resguardar os direitos das crianças e adolescentes afetados pela 1ª Grande Guerra Mundial e pela Revolução Russa. Posteriormente, em 1924, foi aprovada a Declaração² de Genebra sobre os Direitos da Criança, com vistas a garanti-las os direitos mais básicos, como alimentação e educação (VERONESE; CRISPIM, 2020a, p. 24). Em síntese, é possível afirmar que *“la Declaración consiste en un documento sucinto, simple y redactado em un lenguaje que recoge las necesidades más elementales de la infancia y la*

² Importante salientar que os direitos previstos nas Declarações consistem em princípios, não se valendo de força jurídica vinculante aos Estados. Já as Convenções obrigam os Estados-Partes a respeitarem e garantirem os direitos ali previstos (PEREIRA, 1999, p. 4-5).

adolescência”³ (BALLESTÉ, 2018, p. 21). Apesar de enxuta, percebe-se a sua relevância, como pioneira no assunto.

O rumo promissor da Declaração de Genebra foi abruptamente impactado pela 2ª Grande Guerra Mundial (BALLESTÉ, 2018, p. 22). Em seguida, no Pós-Guerra, foi elaborada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, datada de 1948, de notória importância, fazendo alusão expressa aos cuidados e às assistências especiais às crianças⁴ (VERONESE; CRISPIM, 2020a, p. 25). Destaca-se que nesse mesmo período, mais especificamente em 1956, a Assembleia Geral das Nações Unidas criou o que se conhece hoje por Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)⁵, com o intuito de amenizar os impactos negativos da 2ª Guerra Mundial, impulsionando a proteção da infância na Europa (BALLESTÉ, 2018, p. 22).

Inspirada na Declaração Universal dos Direitos Humanos, foi adotada a Declaração Universal dos Direitos da Criança, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1959, consagrando o superior interesse da criança, o qual será abordado mais adiante (SILVA, 2009, p. 29). A Declaração Universal dos Direitos da Criança passou por um longo processo de elaboração e de aperfeiçoamento até a sua aprovação definitiva, se destacando por sua importância e podendo ser considerada como “*una*

³ Tradução para o português: “a Declaração consiste em um documento sucinto, simples e redigido em uma linguagem que reconhece as necessidades mais elementares da infância e da adolescência”.

⁴ O artigo 25.2 da Declaração Universal dos Direitos Humanos dispõe que: “A maternidade e a infância têm direito a ajuda e a assistência especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozam da mesma proteção social” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

⁵ No Brasil, o UNICEF está presente desde 1950 e possui significativo papel em prol da garantia dos direitos das crianças e adolescentes, “concentrando seus esforços naqueles mais vulneráveis, com foco especial nos que são vítimas de formas extremas de violência” (UNICEF, 2021c). Importante referir que ela será objeto de estudo no subcapítulo 2.2, quando averiguar-se-á as iniciativas propostas no período da pandemia, a fim de efetivar o acesso à educação pelas crianças e adolescentes com deficiência.

verdadera Carta de las Naciones Unidas”⁶ (BALLESTÉ, 2018, p. 24- 26). No entanto, em que pese a sua relevância, a declaração não contou com força jurídica vinculante, sem obrigar juridicamente e internacionalmente os Estados que a adotaram (BALLESTÉ, 2018, p. 30), o que incentivou muitos países signatários a não cumprirem seu texto.

Anos mais tarde, em 1989, foi então aprovada a Convenção sobre os Direitos da Criança⁷, considerada um marco normativo internacional para a proteção das crianças e dos adolescentes (VERONESE; CRISPIM, 2020a, p. 25). A Convenção sobre os Direitos da Criança estabelece extenso rol de direitos fundamentais às crianças, os quais devem ser respeitados por todos os atores encarregados de fazer valer o princípio do melhor interesse da criança, como a sociedade e o Estado (SILVA, 2009, p. 29). De acordo com Tânia Pereira da Silva, trata-se do “mínimo que toda sociedade deve garantir as suas crianças, reconhecendo em um único documento as normas que os países signatários devem adotar e incorporar às suas leis” (PEREIRA, 1999, p. 5). Dessa forma, ela deve ser compreendida como uma diretriz interpretativa, irradiando seus efeitos para todas as normas e iniciativas relacionadas aos direitos das crianças e adolescentes, seja no plano interno ou internacional (BALLESTÉ, 2018, p. 19).

Ainda, a Convenção referida se caracteriza por ser “*el instrumento de derechos humanos que más ratificaciones ha recibido en toda la historia*”⁸, ficando de fora apenas os Estados Unidos (BALLESTÉ, 2018, p. 37),

⁶ Tradução para o português: “Uma verdadeira Carta das Nações Unidas”.

⁷ Para a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, de acordo com o artigo 1º, “considera-se como criança todo ser humano com menos de 18 anos de idade, salvo quando, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioridade seja alcançada antes” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1989).

⁸ Tradução para o português “o instrumento de direitos humanos que mais ratificações recebeu em toda a história”.

o que denota a sua magnitude e importância. Dentre as características elementares do tratado analisado, cita-se a sua força jurídica vinculante, ao contrário dos outros documentos mencionados, bem como a mudança de paradigma ocasionada, já que as crianças e adolescentes deixaram de ser percebidas como meros objetos para se transformarem em sujeitos de direitos, em peculiar situação de desenvolvimento (BALLESTÉ, 2018, p. 39-47).

Uma das mais significativas contribuições da Convenção foi o estabelecimento das bases para a Doutrina da Proteção Integral, ainda que a expressão não tenha sido utilizada expressamente no texto (VERONESE; CRISPIM, 2019, p. 258), a qual será explorada mais adiante. Com efeito, as crianças e os adolescentes passaram a ser vistos e reconhecidos como cidadãos (BALLESTÉ, 2018, p. 18). Resta evidente, portanto, que a Convenção dos Direitos da Criança possui o condão de influenciar todos os aspectos atinentes aos direitos das crianças e dos adolescentes.

Nesse sentido, indubitável dizer que todos os direitos abarcados pela Convenção dos Direitos da Criança também se aplicam às crianças e adolescentes com deficiência. Além disso, a Convenção previu expressamente alguns direitos específicos às crianças e aos adolescentes com deficiência. No artigo 2.1⁹ está consagrado o direito a não discriminação conferido a todas as crianças, inclusive aquelas com alguma deficiência

⁹ O artigo 2.1 da Convenção dos Direitos da Criança possui a seguinte redação: "Artigo 2. Os Estados Partes devem respeitar os direitos enunciados na presente Convenção e assegurarão sua aplicação a cada criança em sua jurisdição, sem nenhum tipo de discriminação, independentemente de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional, étnica ou social, posição econômica, deficiência física, nascimento ou qualquer outra condição da criança, de seus pais ou de seus representantes legais" (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1989).

física. Já o artigo 23¹⁰ abrange previsões mais peculiares, como o direito a desfrutar de uma vida plena e decente, em condições de igualdade com as demais crianças e adolescentes e o acesso efetivo à educação (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1989).

Dessa forma, adquire relevo a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, homologada pela Assembleia das Nações Unidas em 13 de dezembro de 2006, entrando em vigência em 2008. A Convenção procura dar efetividade aos direitos consagrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (MAIOR, 2008, p. 20). A partir desse importante tratado, as pessoas com deficiência passaram a ser reconhecidas como integrantes da sociedade, respeitando-se as suas particularidades, de forma que puderam se sentir como “parte dos iguais na diversidade e no valor inerente de cada pessoa” (MAIOR, 2008, p. 21).

¹⁰ O artigo 23 da Convenção dos Direitos da Criança dispõe que: “1. Os Estados Partes reconhecem que a criança com deficiência física ou mental deverá desfrutar de uma vida plena e decente, em condições que garantam sua dignidade, favoreçam sua autoconfiança e facilitem sua participação ativa na comunidade. 2. Os Estados Partes reconhecem que a criança com deficiência tem direito a receber cuidados especiais, e devem estimular e garantir a extensão da prestação da assistência solicitada e que seja adequada às condições da criança e às circunstâncias de seus pais ou das pessoas responsáveis por ela, de acordo com os recursos disponíveis e sempre que a criança ou seus responsáveis reúnam as condições exigidas. 3. Reconhecendo as necessidades especiais da criança com deficiência, a assistência ampliada, conforme disposto no parágrafo 2 deste artigo, deve ser gratuita sempre que possível, levando em consideração a situação econômica dos pais ou das pessoas responsáveis pela criança; e deve assegurar à criança deficiente o acesso efetivo à educação, à capacitação, aos serviços de saúde e de reabilitação, à preparação para o emprego e às oportunidades de lazer, de maneira que a criança atinja a integração social e o desenvolvimento individual mais completos possíveis, incluindo seu desenvolvimento cultural e espiritual. 4. Os Estados Partes devem promover, com espírito de cooperação internacional, a troca de informações adequadas nos campos da assistência médica preventiva e do tratamento médico, psicológico e funcional das crianças com deficiência, incluindo a divulgação de informações a respeito dos métodos de reabilitação e dos serviços de ensino e formação profissional, bem como o acesso a essas informações. Dessa forma, os Estados Partes poderão aprimorar sua capacidade e seus conhecimentos e ampliar sua experiência nesses campos. Nesse sentido, devem ser consideradas de maneira especial as necessidades dos países em desenvolvimento (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1989).

As pessoas com deficiência¹¹ são descritas na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência como aquelas que possuem impedimentos de ordem física, mental, intelectual ou sensorial, que, aliados às barreiras impostas, obstaculizam a sua participação social, de forma igualitária, com as demais pessoas (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006). Dessa forma, a Convenção supracitada utilizou o modelo social de deficiência em substituição ao modelo biomédico anteriormente empregado (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009, p. 68-70), o qual será estudado no próximo subcapítulo. Sobre o tema, Josiane Rose Petry Veronese e Carlos Alberto Crispim, valendo-se da sua sensibilidade e competência sobre o tema, ensinam que, com essa nova perspectiva, “poderão ser observados passageiros que carregam em si habilidades que poderiam ser aperfeiçoadas se fossem retiradas as barreiras visíveis e invisíveis que insistem em segregá-los” (VERONESE; CRISPIM, 2020a, p. 22).

A Convenção também se destaca pela obrigatoriedade de implementação pelos países signatários, os quais devem prestar contas ao Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (PEREIRA, 2013, p. 128). Ademais, a sua elaboração contou com a participação da sociedade civil, logrando importantes avanços “no que se refere à compreensão da deficiência e dos direitos humanos sob a ótica das necessidades das pessoas com deficiência em um mundo pouco sensível à diversidade humana” (PEREIRA, 2013, p. 128). Ela também trouxe significativas inovações no que tange às “conquistas das pessoas com deficiência¹² e sobre

¹¹ Conforme o Decreto nº 3.298, de 1999, a deficiência pode classificar-se em física, auditiva, visual, mental e múltipla (BRASIL, 1999).

¹² Importante consignar que a luta das pessoas com deficiência pela garantia de seus direitos será abordada no próximo subcapítulo.

avanços democráticos e conceituais para os direitos humanos e o direito internacional” (PEREIRA, 2013, p. 129).

Salienta-se que a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência definiu a igualdade de oportunidades¹³ e a não-discriminação como princípios gerais¹⁴ a serem seguidos por todos os seus Estados signatários (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006), como o Brasil. Sobre o tema a autora Laís Vanessa Lopes dispõe que “não se trata de prover tratamento particular com favoritismo” às minorias, mas sim o de fornecê-las “tratamento jurídico diverso que seja capaz de garantir a esse grupo determinado o exercício e gozo de direitos genéricos que sejam de todos” (LOPES, 2009, p. 126).

Ademais, não obstante todas as disposições presentes no texto da Convenção sejam aplicadas as crianças e adolescentes com deficiência, o tratado destinou disposições específicas¹⁵ a elas. Dessa forma, a

¹³ Relevante destacar que já no preâmbulo da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, está elencada a inspiração na Convenção sobre os Direitos da Criança, ressaltando o direito a igualdade de oportunidades e a garantia dos direitos humanos e liberdades fundamentais às crianças com deficiência. Ademais, a participação ativa das crianças com deficiência também é priorizada, devendo ocorrer na tomada de decisões e, também, na aplicação da Convenção em análise (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006).

¹⁴ O Artigo 3º da Convenção estipula que: “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; h) O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006).

¹⁵ Cumpre destacar o artigo 7º da Convenção, o qual é destinado somente as crianças com deficiência, primando-se pelo seu superior interesse, igualdade de oportunidades, bem como pelo direito de expressarem livremente sua opinião e pelo tratamento adequado as suas singularidades. Já o artigo 16 elenca a responsabilidade dos Estados Partes de tomarem medidas para coibir a violência, a exploração e o abuso contra crianças com deficiência. O direito a preservação da fertilidade desse público também é assegurado, no artigo 23, que trata sobre o respeito pelo lar e pela família. Neste mesmo artigo é definido que as crianças com deficiência terão iguais direitos em relação à vida familiar, cabendo aos Estados signatários o dever de impedir a sua segregação, fornecendo as informações necessárias relativas ao apoio fornecido às crianças e às suas famílias. No texto normativo também lhes resta

Convenção estabeleceu a noção de que “as crianças têm diferentes capacidades e identidades, devendo haver respeito e estímulo ao seu desenvolvimento, promovendo seus direitos e conscientizando a sociedade em geral em relação aos mesmos” (LOPES, 2009, p. 135). Assim, restam nítidas as contribuições da referida Convenção para os direitos de todas as crianças e adolescentes.

Outro importante documento internacional¹⁶ no que concerne aos direitos das crianças e adolescentes com deficiência, é o Comentário Geral nº 25, de 2021, sobre os Direitos das Crianças em relação ao ambiente digital, elaborado pelo Comitê dos Direitos da Criança da ONU, o qual também será abordado mais adiante. O texto é estruturado em quatorze itens e objetiva trazer orientações para a implementação dos direitos previstos na Convenção Internacional sobre os direitos da criança no que tange à sua aplicação no ambiente digital. Nos dias atuais, a tecnologia digital pode ser considerada como vital para as crianças e os adolescentes, relacionando-se inclusive com o seu estado de humor e com a sua a felicidade (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2021, p. 1).

O comentário salienta os princípios gerais da não-discriminação¹⁷; do melhor interesse da criança; do direito à vida, à sobrevivência e ao

assegurada a participação em programas de proteção social e de redução da pobreza e também em atividades de lazer e esportivas (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006).

¹⁶ Salienta-se que o Comentário Geral nº 14, de 2013, do Comitê dos Direitos da Criança das Nações Unidas sobre o direito da criança a que o seu interesse superior seja tido primordialmente em consideração, de crucial importância para o tema, será abordado mais adiante.

¹⁷ É relevante mencionar os dados advindos de uma pesquisa realizada na página oficial da rede social *Facebook* do Presidente da República, Jair Bolsonaro, nos anos de 2013 a 2016, buscando averiguar a presença de discursos de ódio, e que foi publicada em 2021. Segundo o estudo, “Manifestações de abuso contra pessoas com deficiência física ou mental (10%) apareceram em segundo lugar, revelando que, na circulação de conteúdos online é corriqueiro o uso de expressões ofensivas em relação às pessoas com deficiência. Os comentários rotulavam quem se manifestava com pensamento contrário ao de Bolsonaro como seres com problemas mentais, com destaque para expressões como retardado, demente, imbecil e mongoloide” (SILVA; FRANCISCO; SAMPAIO, 2021, p. 17). Dessa forma, é latente a

desenvolvimento; do respeito pela opinião da criança e do desenvolvimento progressivo de suas capacidades como bases para a efetivação dos direitos das crianças e dos adolescentes no meio digital (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2021, p. 2-5). Ainda, são previstos direitos específicos às crianças com deficiência no item IX, dispondo que os Estados “devem buscar esses caminhos e tomar medidas para evitar a criação de novas barreiras e para remover as barreiras existentes enfrentadas por crianças com deficiência em relação ao ambiente digital” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2021, p. 18).

A partir do exposto, fica evidenciado que os direitos das crianças e dos adolescentes com deficiência estão assegurados em tratados internacionais, seja nas disposições gerais, relativas às crianças e aos adolescentes, como também naquelas que destinam direitos específicos àqueles com deficiência. Os direitos das crianças e adolescentes com deficiência também foram adotados no texto constitucional brasileiro, caracterizando-se, portanto, como direitos humanos e fundamentais¹⁸. Logo, torna-se necessário abordar, além da Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Pessoa com Deficiência e o Estatuto da Criança e do Adolescente, salutares para a proteção dos direitos das crianças e adolescentes com deficiência.

dificuldade de implementação da não discriminação, sendo que o direito à não discriminação das pessoas com deficiência é constantemente violado, sobretudo quando se trata de redes sociais.

¹⁸ É importante mencionar a distinção realizada pelo doutrinador Ingo Wolfgang Sarlet (2017, p. 303), “De acordo com o critério aqui adotado, o termo “direitos fundamentais” se aplica àqueles direitos (em geral atribuídos à pessoa humana) reconhecidos e positivados na esfera do direito constitucional positivo de determinado Estado, ao passo que a expressão ‘direitos humanos’ guarda relação com os documentos de direito internacional, por referir-se àquelas posições jurídicas que se reconhecem ao ser humano como tal, independentemente de sua vinculação com determinada ordem constitucional, e que, portanto, aspiram à validade universal, para todos os povos e em todos os lugares, de tal sorte que revelam um caráter supranacional (internacional) e universal”. Assim, já que os direitos das crianças e adolescentes estão previstos tanto em norma internacional, quanto na Constituição Federal, pode-se enquadrá-los na categoria de direitos humanos e fundamentais.

Primeiramente, frisa-se que a Constituição Federal de 1988, no artigo 3º, inciso IV¹⁹, estabelece como um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, a não discriminação (BRASIL, 1988). A proibição da discriminação, de acordo com os ensinamentos de Ingo Wolfgang Sarlet, pode ser entendida como uma faceta do direito à igualdade, constituindo-se como um direito de defesa, ao lado da denominada discriminação inversa ou positiva, enquadrando-se nesta as políticas de ação afirmativa²⁰, como as cotas (SARLET, 2020, p. 577). A respeito do tema, o autor José Joaquim Gomes Canotilho afirma que a não discriminação configura-se como uma função básica dos direitos fundamentais, albergando os direitos de participação política, as liberdades e garantias pessoais, a exemplo do direito de acesso a cargos públicos e da não discriminação em virtude da religião (CANOTILHO, 2003, p. 410). A noção de efetivação plena da igualdade emerge a partir de uma “sociedade multicultural e hiperinclusiva” (CANOTILHO, 2003, p. 410).

Assim, torna-se necessário reconhecer as múltiplas identidades existentes na sociedade e aceitar a singularidade de cada indivíduo, sem reduzir as diferenças a nomes coletivos (MAGALHÃES, 2009, p. 37-38). Somente assim “não existirão mais genocídios, não existirá mais a miséria ou a exclusão, pois ninguém suportará ver um igual na

¹⁹ O artigo 3º, caput e inciso IV da Constituição Federal assevera que: “Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988).

²⁰ Conforme será abordado mais adiante, as ações afirmativas consistem em “[...] um dos mecanismos comumente utilizados para combater desigualdade e exclusão que confere tratamento distinto (isto é, em melhores condições) a grupos sociais específicos discriminados e em situação de desvantagem, para contrapor barreiras de acesso” (GOMES; FABRIS, 2021, p. 572). Não obstante não se restrinjam a elas, as cotas são o tipo de ação afirmativa mais usual, essencialmente voltadas para as áreas de educação e emprego. Também se cita como espécies do gênero ação afirmativa o método do estabelecimento de preferências e o sistema de bônus (GOMES, 2001, p. 147).

diferença, em condição tão desigual” (MAGALHÃES, 2009, p. 37-38). Salienda-se que tal afirmação revela-se um tanto utópica considerando as desigualdades existentes e o árduo processo para a sua superação.

Transpondo o que foi exposto sobre o princípio da não discriminação para o objeto do presente trabalho, pode-se afirmar que é vedado, constitucionalmente, a discriminação em razão de deficiência. Essa proibição justifica-se ainda mais levando em consideração que a deficiência apenas se revela em razão e em conjunto com as barreiras sociais impostas à essas pessoas. Assim, é dever de toda a sociedade e o Estado, agirem ativamente para coibir práticas discriminatórias e implementar medidas que visem a plena inclusão social das pessoas com deficiência.

A Constituição Federal também consagra a igualdade como direito fundamental explícito, no artigo 5º, caput²¹, da Constituição Federal (BRASIL, 1988), consoante se estudará de forma mais abrangente no capítulo seguinte. No que tange aos direitos das pessoas com deficiência, foram protegidos ao longo do texto constitucional, como no artigo 23, inciso II, que impõe aos entes federativos o dever de “cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras²² de deficiência” (BRASIL, 1988).

²¹ O *caput* do artigo 5º da Constituição Federal possui a seguinte redação: “Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes” (BRASIL, 1988).

²² Nessa senda, é relevante mencionar que a Constituição Federal utiliza a terminologia “pessoas portadoras de deficiência”, nomenclatura que não está mais adequada ao modelo social de deficiência adotado pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, convencionando-se adotar a nomenclatura “pessoas com deficiência”. Com efeito, em 2010, a medida provisória nº 483 alterou a Lei nº 10.683 e o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência passou a ser denominado Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE) (BRASIL, 2017). Outrossim, no início do século XX, quando foi estabelecida a educação especial, “Os termos excepcionais e portadores de necessidades especiais eram usados e, embora anacrônicos e incorretos, persistem na sociedade, particularmente por serem repetidos pela mídia” (MAIOR, 2017, p. 30). Assim, torna-se salutar expor a terminologia correta a ser utilizada: “Pessoa com Deficiência. Não é mais

Além disso, a Constituição Federal de 1988 consagrou efetivamente a Doutrina Jurídica da Proteção Integral, essencialmente no artigo 227²³, muito embora ela já houvesse sido mencionada de forma implícita na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (VERONESE; CRISPIM, 2019, p. 258). Segundo Josiane Rose Petry Veronese e Carlos Alberto Crispim, a Doutrina da Proteção Integral engloba elementos que a tornam muito mais do que uma mera teoria, tornando-se o epicentro dos direitos dessa natureza, com previsão normativa internacional e, também, nacional (VERONESE; CRISPIM, 2020a, p. 24). Além disso, ela atua como baliza para todas as normativas e políticas públicas destinadas aos direitos das crianças e dos adolescentes (VERONESE; CRISPIM, 2020a, p. 28). Nas palavras da autora:

A Doutrina da Proteção Integral reconhece os direitos das crianças e adolescentes, compreendendo-os como sujeitos de direitos, sujeitos humanos em processo de desenvolvimentos, construtores, portanto, de um protagonismo, que se opõe a ideia civilista da “capacidade/incapacidade”. Ao situá-los como sujeitos, redimensiona conceitos tradicionais, em uma necessária crítica ao adultocentrismo, que menorizava e coisificava a infância (VERONESE, 2019, p. 21).

Dessa forma, o protagonismo e o respeito às diferenças de cada criança e adolescente passam a ser cada vez mais valorizados. Nesse cenário, é cabível referir que, como mencionado anteriormente, o caminho percorrido até a adoção da Doutrina da Proteção Integral foi

deficiente, portador de deficiência ou de necessidades especiais. As regras mudaram” (BROCKHAUSEN, 2021, p. 198).

²³ O artigo 227 da Constituição Federal prevê que: “Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (BRASIL, 1988).

extenso e difícil para todos os países signatários dos tratados internacionais abordados anteriormente. Não foi diferente no plano interno, uma vez que antes da promulgação da Constituição Federal de 1998 e da Ratificação da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, em 1990, as crianças e adolescentes possuíam o chamado tratamento menorista, como aduz Rosane Leal da Silva (2009, p. 31).

Ao tratar do assunto, a autora Tânia da Silva Pereira (1999, p. 11-13) cita três momentos determinantes para a compreensão do tema. Durante a vigência do Código Mello Mattos, de 1927, existia a denominada Doutrina do Direito Penal do Menor, cuja preocupação era apenas no que concerne à responsabilização criminal dos até então denominados “menores”. Após o advento do Código de Menores de 1979, passou a vigorar a Doutrina Jurídica da Situação Irregular. Esta permaneceu vigente até a Constituição Federal de 1988 e se interessou tão somente com as consequências dos problemas, sem distinguir as vítimas dos supostos praticantes de algum ato infracional, disfarçando-se de um discurso assistencialista, sem fornecer a devida solução as dificuldades enfrentadas (SILVA, 2009, p. 31-32).

Dessa maneira, foi a partir da adoção da Doutrina da Proteção Integral que houve uma maior compreensão e respeito acerca das singularidades das crianças e dos adolescentes (VERONESE; CRISPIM, 2020a, p. 29). Como consequência, os direitos desse público devem ser respeitados de forma incondicionada ao tempo, espaço e lugar (VERONESE; CRISPIM, 2020a, p. 32). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)²⁴, de 1990, teve papel primordial nesse contexto,

²⁴ Importante referir que para os efeitos do Estatuto da Criança e do Adolescente, de acordo com o artigo 2º, considera-se criança a pessoa até doze anos de idade incompletos e adolescente aquela entre

regulamentando e visando dar efetividade aos direitos previstos constitucionalmente, corroborando com a prioridade máxima aos direitos das crianças e dos adolescentes no ordenamento jurídico pátrio²⁵ (VERONESE; CRISPIM, 2020a, p. 20).

Conforme as lições de Renata Alves de Paula Monteiro e Lúcia Rabello de Castro, o Estatuto da Criança e do Adolescente “é uma consequência de mudanças no que diz respeito à representação social de criança e adolescente, colocando o Brasil na vanguarda no que se refere à legislação sobre a infância e juventude” (MONTEIRO; CASTRO, 2008, p. 280-281). Ademais, o Estatuto conferiu direitos a todas as crianças e os adolescentes e não só aos que se encontravam em situação de vulnerabilidade, sendo dever da família, da sociedade e do Estado garantir a proteção integral das crianças e dos adolescentes (VERONESE; CRISPIM, 2020a, p. 20- 28).

No que tange ao tripé de corresponsabilidade entre família, sociedade e Estado, “a criança e seu mundo deve ser o mundo de uma família, de uma sociedade e de um poder público que seja – cada um em sua esfera – cuidadosos e protetivos” (VERONESE; ROSSETTO, 2021, p. 27). Nas palavras dos autores Josiane Rose Petry Veronese e Carlos Alberto Crispim, os atores jurídicos e sociais responsáveis pela proteção integral podem ser compreendidos como “todos aqueles que influenciam decisões afetas às crianças e adolescentes” (VERONESE; CRISPIM, 2020a, p. 34).

doze e dezoito anos de idade (BRASIL, 1990), de forma distinta a categoria exposta pela Convenção dos Direitos da Criança, outrora referida.

²⁵ De acordo com os ensinamentos de Josiane Rose Petry Veronese e Carlos Alberto Crispim, “o Estatuto da Criança e do Adolescente é instrumento político de primeira grandeza na ordem de direitos básicos e fundamentais, conferindo o mais importante sistema de garantias a suprir as necessidades de primeira grandeza das crianças e dos adolescentes” (VERONESE; CRISPIM, 2020a, p. 39).

O aporte da proteção integral “inclui todos os componentes da sociedade, bem como demonstra que a alteração de marco teórico no Direito da Criança e do Adolescente visa estruturar uma rede protetiva e participativa para efetivar as demandas sociais da infância no Brasil” (DIAS, 2015, p. 23). Essa obrigação é extensiva a todas as instituições públicas e privadas de proteção social das crianças e adolescentes, como tribunais, autoridades administrativas, órgãos legislativos, dentre outros (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2013).

Na família, as crianças deveriam encontrar um local seguro e apto a impulsionar o seu pleno desenvolvimento (VERONESE; ROSSETTO, 2021, p. 23-24). Contudo, nem sempre as condições para a eclosão desse mundo do “dever ser” ocorrem na prática. A opção por não incluir a família enquanto objeto de análise do presente estudo se deu em razão de que a entidade familiar, no atual momento vivenciado, está tão vulnerável quanto às suas crianças e adolescentes. Conforme dispõem Josiane Rose Petry Veronese e Geralda Magella de Faria Rossetto, a desigualdade social foi acirrada durante a pandemia da Covid-19²⁶, impactando diretamente as famílias de baixa renda, com baixos salários e poucas oportunidades de emprego (VERONESE; ROSSETTO, 2021, p. 25). Por isso, optou-se por manter a análise somente em relação à sociedade e ao Estado.

Para a melhor compreensão do objeto do presente trabalho, torna-se salutar tecer comentários a respeito do princípio do melhor interesse da criança, também denominado superior interesse, incorporado pelo Brasil, em caráter definitivo, quando houve a ratificação da Convenção

²⁶ Optou-se por utilizar a terminologia “pandemia da Covid-19” neste trabalho, em razão da Covid-19 ser a doença causada pelo Novo Coronavírus (VACCARI; PEDRON, 2020).

Internacional dos Direitos da Criança, em 1990 (PEREIRA, 1999, p. 7). Assim, trata-se de mais um princípio norteador na seara dos direitos das crianças e adolescentes (VERONESE; CRISPIM, 2020a, p. 41-42). Em síntese, pode-se afirmar que esse princípio enseja a garantia dos direitos das crianças e adolescentes em todas as iniciativas direcionadas a elas e devendo prevalecer em face de outros direitos (VERONESE; CRISPIM, 2020a, p. 41-42).

Sobre o assunto, a autora Tânia da Silva Pereira (1999, p. 34) elucida que o princípio do melhor interesse da criança resguarda a oitiva das crianças e dos adolescentes, valorizando-se, mais uma vez, o seu protagonismo. Assim, a adoção do princípio se efetiva da seguinte forma:

Abandonando definitivamente um sistema demasiadamente paternalista, o assistencialismo que promove a esmola, atende o imediato, gera dependência e fragmenta o homem, deve dar lugar a um tipo de atendimento que atenda o imediato visando ao mediato, contemple o indivíduo em sua totalidade, promova a sua libertação e, sobretudo, reflita uma ação transformadora (PEREIRA, 1999, p. 34-35).

É perceptível a intenção em conferir maiores liberdades e autonomia para as crianças e adolescentes, frisando o seu reconhecimento como sujeitos de direito, em diferenciado grau de desenvolvimento físico e mental. Nessa senda, torna-se relevante expor algumas considerações presentes no Comentário Geral nº 14, de 2013, do Comitê dos Direitos da Criança das Nações Unidas sobre o direito da criança a que o seu interesse superior seja tido primacialmente em consideração.

Uma das contribuições de grande valia do Comentário Geral nº 14, é a relação realizada entre o princípio do superior interesse da criança e o direito à não discriminação, segundo a qual é necessária uma postura

ativa do Estado, desenvolvendo iniciativas em prol da efetiva igualdade de oportunidade das crianças e dos adolescentes:

O respeito do direito à não discriminação vai para além da obrigação passiva de proibir todas as formas de discriminação no gozo dos direitos ao abrigo da Convenção, exigindo também que o Estado tome medidas proactivas adequadas de modo a garantir a efetiva igualdade de oportunidades para que todas as crianças gozem dos direitos ao abrigo da Convenção. Isto poderá exigir medidas positivas destinadas a retificar uma situação de verdadeira desigualdade (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2013, p. 19).

Para além do papel ativo do Estado, o documento ora analisado traz argutas lições sobre os direitos das crianças e adolescentes com deficiência. É estabelecido que o direito à oitiva das crianças e adolescentes é extensivo àquelas com deficiência, de modo que não podem ser privadas de emitirem sua opinião e desta ser devidamente valorizada (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2013, p. 22). Desse modo, o protagonismo das crianças e adolescentes é reafirmado, não podendo ser olvidado pelos atores responsáveis por sua proteção integral.

Outrossim, elenca-se a necessidade de serem levadas em conta as vulnerabilidades das crianças e dos adolescentes, como a deficiência, de modo que “as autoridades e os decisores devem ter em conta os diferentes tipos e graus de vulnerabilidade de cada criança” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2013, p. 26). Destarte, nota-se a preocupação com a garantia da igualdade material, a qual será abordada no próximo subcapítulo, sendo essencial o reconhecimento e o respeito pelas diferenças de cada criança e de cada adolescente.

Além do princípio do melhor/superior interesse da criança, a Doutrina da Proteção Integral também trouxe o princípio da prioridade absoluta como parte de sua fundamentação jurídica (VERONESE;

CRISPIM, 2020a, p. 36). Este princípio está presente não só no artigo 227 da Constituição Federal, como também no artigo 4^o²⁷ do Estatuto da Criança e do Adolescente (DIAS, 2015, p. 36-37). Ele se revela como sendo “a base das normas jurídicas que compõem a proteção integral e se constitui no preceito básico de aplicação das regras referentes à infância e à adolescência, devendo necessariamente ser observado quando em conflito com outros princípios gerais [...]” (VERONESE; CRISPIM, 2020a, p. 36).

A partir do princípio do melhor interesse e da prioridade absoluta, como matrizes da Doutrina Jurídica da Proteção Integral, pode-se afirmar, com base nas lições de Felipe da Veiga Dias, que ambos constituem “um parâmetro interpretativo de foco na proteção e efetivação dos direitos da criança e do adolescente, regendo com isso toda e qualquer intervenção na esfera da criança e do adolescente” (DIAS, 2015, p. 36-37). Dessa maneira, não há dúvidas de que as crianças e os adolescentes com deficiência estão, em tese, amplamente protegidos pelos princípios ora elencados, gozando de todos os direitos e garantias previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente.

A sua guarida normativa também encontra amparo inequívoco na Lei nº 13.146 denominada de Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que foi instituída no Brasil em 2015 e regulamentou a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência referida alhures²⁸ (LOPES, 2016, p. 42). Consoante os

²⁷ O artigo 4º, *caput*, do Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece que: “Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (BRASIL, 1990).

²⁸ É necessário sublinhar criticamente a adoção tardia do Estatuto da Pessoa com Deficiência, a qual ocorreu sete anos após a ratificação da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas

ensinamentos de John Ackerman e Irma Sandoval (2005, p. 20), “*el cumplimiento de las garantías constitucionales es muy difícil de asegurar sin la intermediación de leyes especiales que faciliten su aplicación*”²⁹. Dessa maneira, é evidente a relevância social e jurídica proporcionada pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência.

A autora Joyceane Bezerra de Menezes, aduz que o Estatuto da Pessoa com Deficiência provocou mudanças significativas no Código Civil Brasileiro, sendo relevante destacar a adoção da tomada de decisão apoiada (DE MENEZES, 2015, p. 6). Esta pode ser considerada “um mecanismo de apoio ao exercício da capacidade legal” das pessoas com deficiência, auxiliando na sua autonomia, com o intuito primordial de conferir maior proteção a elas (DE MENEZES, 2015, p. 16).

Além disso, o artigo 5º³⁰ do Estatuto da Pessoa com Deficiência, no parágrafo único, dispõe que as crianças e os adolescentes com deficiência são considerados especialmente vulneráveis, devendo receber proteção contra toda forma de negligência, discriminação ou violência (BRASIL, 2015). Ainda, o Estatuto da Pessoa com Deficiência também faz alusão expressa à igualdade de oportunidades e a vedação a práticas discriminatórias, no artigo 4º, caput³¹. A sociedade e o Estado possuem papel fundamental neste contexto, já que ao imporem limitações à vida

com Deficiência pelo Brasil, que determinou a revisão imediata das leis estatais referentes às pessoas com deficiência (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009, p. 74), o que, de fato, não ocorreu.

²⁹ Tradução para o português: “o cumprimento das garantias constitucionais é muito difícil de assegurar sem a intermediação de leis especiais que facilitem a sua aplicação”.

³⁰ O artigo 5º, caput e parágrafo único do Estatuto da Pessoa com Deficiência aduz que: “Art. 5º A pessoa com deficiência será protegida de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante. Parágrafo único. Para os fins da proteção mencionada no caput deste artigo, são considerados especialmente vulneráveis a criança, o adolescente, a mulher e o idoso, com deficiência” (BRASIL, 2015).

³¹ O artigo 4º, caput, do Estatuto da Pessoa com Deficiência afirma que: “Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (BRASIL, 2015).

cotidiana das pessoas com deficiência, propiciam a sua exclusão social, ao revés de conferirem condições para sua plena inserção no meio social.

Com base no que foi abordado, torna-se evidente que as crianças e os adolescentes com deficiência possuem o direito a proteção integral, a não discriminação, ao pleno desenvolvimento, bem como a exercerem todos os direitos em igualdade de oportunidades com as demais crianças e adolescentes. Destarte, figura-se como salutar o respeito às suas diferenças e, sobretudo, o reconhecimento das suas particularidades, com vistas à sua plena e efetiva inclusão social.

Quando se trata da inclusão social dos grupos vulneráveis, como é o caso das crianças e adolescentes com deficiência, importante trazer à baila os ensinamentos de Axel Honneth no que tange ao direito ao reconhecimento, o qual também faz parte do marco teórico do presente trabalho. O filósofo e sociólogo explica que o reconhecimento jurídico antes estava diretamente relacionado ao papel e estima social das pessoas (HONNETH, 2003, p. 183). Por outro lado, com a evolução histórica e com os princípios universalistas, este reconhecimento passou a ser desvinculado do prestígio social, de modo a incluir todo o sujeito, na mesma medida (HONNETH, 2003, p. 183).

Com efeito, o professor elucida que após o respeito mútuo se desligar do *status* social, “sua tarefa tem de estar talhada, ao que tudo indica, principalmente para proteger e possibilitar não somente a posse, mas também o exercício daquela capacidade universal que caracteriza o ser humano como pessoa” (HONNETH, 2003, p. 187-188). Interligando essas ideias com o tema deste trabalho, pode-se afirmar que a efetivação do acesso à educação das crianças e adolescentes com deficiência,

durante a pandemia da Covid-19³², em igualdade de oportunidades com as demais crianças e adolescentes, possibilita o exercício e o reconhecimento de suas capacidades, sendo condição de possibilidade para que haja a sua inclusão social e escolar.

Sobre a inclusão social, o reconhecimento das diferenças e o direito à igualdade de oportunidades, Josiane Rose Petry Veronese e Carlos Alberto Crispim discorrem que são pressupostos para existência de uma sociedade justa e igualitária:

A inclusão é o caminho para a construção de uma sociedade justa e igualitária, fundamentada no reconhecimento e valorização das diferenças como particularidades inerentes de todos e, por tal razão, é importante que seja assegurada às pessoas a igualdade de oportunidades (VERONESE; CRISPIM, 2020a, p. 21).

Por conseguinte, a inclusão das crianças e adolescentes com deficiência “deve ter prioridade absoluta, uma vez que esse é um dos nortes essenciais trazidos pela Doutrina da Proteção Integral” (VERONESE; CRISPIM, 2020a, p. 21-22). Nessa perspectiva, importante sublinhar que precisa ser esperado de todos os membros da sociedade a disposição individual à obediência aos direitos de todos os sujeitos da sociedade (HONNETH, 2003, p. 192). No entanto, como muitas vezes se evidencia, “na prática, há um abismo entre o ordenamento jurídico e a realidade, ocasionando sérios transtornos de ordem física e psicológica às crianças com deficiência, prejudicando sua inclusão social e educacional”

³² Como marco temporal do presente trabalho, será utilizado o período de 26 de fevereiro de 2020, data do primeiro caso confirmado de Covid-19, no Brasil, consoante divulgado pela Agência Brasil (2021), a junho de 2021, já que o levantamento bibliométrico foi realizado nesta data, quando ocorreu a qualificação deste trabalho, e que também coincide com o início da vacinação dos profissionais da educação e da retomada das aulas presenciais em alguns Estados brasileiros (UNESCO, 2021a).

(VERONESE; CRISPIM, 2020a, p. 21-22). Desse modo, a autora Valéria Ribas do Nascimento ensina que:

Não há como se vislumbrar um Estado Democrático sem o resgate do sentido material do constitucionalismo, baseado em decisões conteudísticas que resgatem a efetividade dos direitos fundamentais do cidadão [...] porque é na aplicação que se leva a sério a Constituição (NASCIMENTO, 2011, p. 98).

Assim, resta latente a necessidade de os direitos fundamentais serem respeitados e concretizados, não sendo suficiente apenas estarem previstos na legislação. Nessa mesma linha de pensamento, a autora Rosane Leal da Silva leciona que:

Apesar de todo o esforço doutrinário para delimitar de forma precisa o conteúdo de cada categoria de direito, o problema liga-se mais ao descompasso entre o mundo das normatizações e o mundo da vida, hiato que só se aprofunda quando se toma para a análise os compromissos internacionais em cotejo com a realidade, pois embora os documentos contemplem uma função promocional de direitos, muitas vezes os seus destinatários não usufruem dessas condições (SILVA, 2009, p. 31).

Nessa medida, não obstante se tenha averiguado a garantia dos direitos das crianças e adolescentes com deficiência, no plano normativo internacional e nacional, muitas vezes eles não são concretizados. Axel Honneth sustenta que a privação de direitos só é reconhecida quando os sujeitos sofrem a sua falta (HONNETH, 2003, p. 197-198). Ademais, afirma que o reconhecimento jurídico está relacionado ao autorrespeito individual dos cidadãos, sublinhando que “sempre se discute nas publicações correspondentes que a tolerância ao subprivilégio jurídico conduz a um sentimento paralisante de vergonha social, do qual só o protesto ativo e a resistência poderiam libertar” (HONNETH, 2003, p.

198). Assim, é indispensável a luta pelo reconhecimento das diferenças e pela igualdade de acesso à educação das crianças e adolescente com deficiência, no interregno da pandemia da Covid-19.

Destarte, considerando o direito ao reconhecimento das crianças e adolescentes com deficiência, bem como o direito a igualdade de oportunidades e o respeito pelas diferenças, a Doutrina Jurídica da Proteção Integral deve servir como aparato para a inclusão social e escolar deste grupo (VERONESE; CRISPIM, 2020a, p. 21). Além disso, a concretização da proteção integral, sobretudo em prol da inclusão social e escolar das crianças e adolescentes com deficiência, depende de outros fatores, como a implementação de políticas públicas e o comprometimento de todos os atores encarregados dessa salvaguarda (VERONESE; CRISPIM, 2020a, p. 22).

A partir do exposto, resta nítida a evolução normativa e conceitual no que diz respeito aos direitos conferidos às crianças e aos adolescentes com deficiência, tanto no âmbito internacional, quanto no plano interno. A Doutrina Jurídica da Proteção Integral, aliada aos seus principais princípios, à exemplo da prioridade absoluta, bem como às salvaguardas especialmente destinadas às crianças e aos adolescentes com deficiência, oferecem subsídios para que essas pessoas, em peculiar condição de desenvolvimento, possam gozar de seus direitos de forma plena e em igualdade de oportunidades com o restante das crianças e dos adolescentes.

Assim, é necessário que as crianças e adolescentes com deficiência possuam o seu direito ao reconhecimento assegurado, respeitando-se as suas diferenças e possibilitando a sua íntegra participação na sociedade. Doravante, torna-se relevante abordar o direito à acessibilidade

das crianças e adolescentes com deficiência, com vistas à sua inclusão social e escolar, como será realizado no item a seguir.

1.2 O DIREITO À ACESSIBILIDADE DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA PARA A PROMOÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO FRENTE AOS IDEAIS DEMOCRÁTICOS

*Simplesmente criança
 Posso até ter dificuldade de falar,
 andar,
 ver,
 ouvir.
 Posso ser desengonçado,
 posso ter uma fala estranha,
 um olhar perdido.
 Posso até não querer que me toquem...
 mas não neguem,
 não violem,
 não desrespeitem
 o meu direito de ser.
 Ser o que sou simplesmente,
 Uma criança.
 Não sei se poderei
 Brincar, jogar,
 Estudar, rir, pular.
 Mas rogo a ti, adulto,
 Não negues que eu existo.
 Deixa-me ser simplesmente criança.
 (Josiane Rose Petry Veronese³³)*

³³ Poema presente em Partitura em Poemas, 2018, p. 104, e retirado do livro A Criança e seus Direitos: entre violações e desafios, que possui como organizadoras as autoras Josiane Rose Petry Veronese e Rosane Leal da Silva (2019, p. 258).

Após o estudo das normativas nacionais e internacionais, bem como da proteção integral e do direito ao reconhecimento das crianças e adolescentes com deficiência, torna-se oportuno abordar o direito à acessibilidade deste público com o intuito de garantir o pleno acesso à educação. Porém, antes de tratar de referidas garantias, é relevante tecer algumas considerações acerca dos ideais do Estado Democrático de Direito, o qual revela possuir “um conteúdo de transformação da realidade” (NASCIMENTO; MORAIS, 2009, p. 162).

A Constituição Federal conhece como missão o desenvolvimento de um Estado Democrático de Direito (ARAUJO, 2016, p. 130). Está definido no preâmbulo da Constituição Federal que o Estado Democrático possui o escopo de “assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos [...]” (BRASIL, 1988). Dessa maneira, o regime democrático representa a base da ordem jurídica fundamental, de forma que sem ele não há a efetivação dos ideais democráticos, ansiados pela maioria (ARAUJO, 2016, p. 130). Da leitura do texto constitucional, também resta latente a promessa de uma sociedade plural e sem discriminação.

Além disso, a cidadania constitui-se como um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito, conforme o artigo 1º, inciso II³⁴ da Constituição Federal (BRASIL, 1988). A ideia de cidadania está intrinsecamente ligada à sua concepção política, estando a sua origem relacionada ao pertencimento de um indivíduo a polis, ou cidade grega e ao exercício de direitos e deveres (PÉREZ LUÑO, 2004, p. 24-25). Ainda,

³⁴ O artigo 1º, *caput* e inciso II da Constituição Federal de 1988 dispõe que: “Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: II - a cidadania” (BRASIL, 1988).

a noção de cidadania esteve relacionada à luta de classes e é possível afirmar que ela “*ha sido uno de los grandes motores de la historia*”³⁵ (PÉREZ LUÑO, 2004, p. 24-25).

Nessa mesma linha de pensamento, as autoras Valéria Ribas do Nascimento e Aline Andrighetto, elucidam que a cidadania está diretamente associada aos princípios democráticos, sendo o exercício dos direitos garantidos constitucionalmente essencial nesse sentido:

Pode-se dizer, assim, que a cidadania se define pelos princípios democráticos e constitui-se na criação de espaços sociais de luta e de instituições que significam conquista de lutas sociais, políticas e econômicas. Neste contexto, deve-se entender cidadania sob o aspecto de que o cidadão, portador de direitos e deveres, é criador de seu próprio Direito, tendo participação importante e decisiva nos principais acontecimentos econômicos e sociais do país (NASCIMENTO; ANDRIGHETTO, 2012, p. 142).

Após verificar a ligação da cidadania com os princípios democráticos e com a plena participação política e social dos indivíduos, é importante mencionar que o marco temporal do surgimento da concepção moderna de cidadania coincide com o surgimento dos direitos humanos e do Estado de Direito, sendo “*realidades que se condicionan e implican mutuamente*”³⁶ (PÉREZ LUÑO, 2004, p. 26-27). Assim, Antonio Enrique Pérez Luño faz interligação entre as três categorias citadas:

El Estado de derecho es la forma política en la que los poderes actúan divididos y sometidos al império de una legalidad que garantiza los derechos fundamentales de los cuidados. Los derechos fundamentales constituyen el fundamento de

³⁵ Tradução para o português: “foi um dos grandes motores da história”.

³⁶ Tradução para o português: “realidades que se condicionam e implicam mutuamente”.

*legitimidad del Estado de derecho y el contenido de la ciudadanía*³⁷ (PÉREZ LUÑO, 2004, p. 27).

Destarte, não é possível falar de um Estado Democrático de Direito sem referir os direitos humanos e fundamentais, bem como a concepção de cidadania. Da mesma forma, ao tratar de cidadania e de acessibilidade, é imprescindível evidenciar a evolução histórica da luta das pessoas com deficiência para terem sua cidadania assegurada, como será exposto brevemente a seguir.

No século XIX, houve a implementação da educação especial para as pessoas com deficiência auditiva e visual em internatos (MAIOR, 2017, p. 30), o que demonstra a segregação deste grupo ao longo da história. Até esse público ter seu protagonismo assegurado, enfrentou momentos tortuosos, como aqueles de invisibilidade e de mera tutela (MAIOR, 2017, p. 30).

As associações civis tiveram um papel fundamental no processo de luta pelo reconhecimento das pessoas com deficiência (MAIOR, 2017, p. 30). Essas organizações passaram a ser criadas e geridas pelas próprias pessoas com deficiência, a partir do século XX, constituindo-se como “o embrião das iniciativas de cunho político que surgiriam no Brasil, sobretudo durante a década de 1970” (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 28). Graças às iniciativas dessas associações, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae)³⁸, no início do século XX foram estabelecidas

³⁷ Tradução para o português: “O Estado de direito é a forma política em que os poderes atuam submetidos ao império de uma legalidade que garante os direitos fundamentais dos cuidados. Os direitos fundamentais constituem o fundamento da legitimidade do Estado de Direito e o conteúdo da cidadania”.

³⁸ Importante destacar que atualmente a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) “presta serviços de educação, saúde e assistência social a quem deles necessita, constituindo uma rede de promoção e defesa de direitos das pessoas com deficiência intelectual e múltipla, que hoje conta com cerca de 250 mil pessoas com estes tipos de deficiência” (APAE, 2021).

escolas especiais para crianças com deficiência intelectual, sem, contudo, serem gratuitas (MAIOR, 2017, p. 30).

As políticas assistencialistas, que não abrangiam a sociedade em geral, mantiveram-se por longos anos (MAIOR, 2017, p. 31). Sobre a visão assistencialista, Laís Lopes dispõe que ela “conduzia ao entendimento de que as pessoas com deficiência deveriam se integrar à sociedade em meio aos ‘normais’, e para isso deveriam fazer o maior esforço possível no sentido de atenderem ao padrão de ‘normalidade’ vigente à época” (LOPES, 2009, p. 31). Assim, é latente a visão de manutenção do *status quo* outrora almejada e a dificuldade em aceitar as diferenças como integrantes da vida humana e da sociedade.

A autora Izabel Maria de Loureiro Maior elucida que as práticas acima referidas coadunavam com o denominado modelo biomédico de deficiência, o qual considerava somente os impedimentos das pessoas com deficiência, visando superá-los através de reabilitação (MAIOR, 2017, p. 31). Em síntese, no modelo biomédico “há uma relação de causalidade e dependência entre os impedimentos corporais e as desvantagens sociais vivenciadas pelas pessoas com deficiência” (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009, p. 66). Este modelo não levava em conta as barreiras sociais impostas às pessoas com deficiência, as quais são determinantes para a sua definição (MAIOR, 2017, p. 31).

O modelo citado está em conformidade com as práticas integracionistas, as quais não conferem autonomia e protagonismo às pessoas com deficiência, caracterizando-se por serem “específicas, isoladas e habitualmente restritas à saúde, assistência social e educação especial em escolas segregadas” (MAIOR, 2017, p. 31). Importante consignar também que, no que tange à análise das desigualdades, as quais se revelam no corpo dos sujeitos, “os estudos sobre deficiência foram os que mais

tardamente surgiram no campo das ciências sociais e humanas” (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009, p. 65). Com efeito, Ivana de Siqueira elucida que as pessoas com deficiência:

[...] se encontram à margem dos estudos históricos e sociológicos sobre os movimentos sociais no Brasil, apesar de serem atores que empreenderam, desde o final da década de 1970, e ainda empreendem intensa luta por cidadania e respeito aos Direitos Humanos (SIQUEIRA, 2010, p. 12).

Destarte, as pesquisas envolvendo essa temática revelam-se como sendo de extrema importância. No final dos anos 1970, a consciência política e social desse grupo foi incrementada, de modo que, anos depois, em 1980, ocorreu “a fase heróica do movimento das pessoas com deficiência”, no mesmo contexto da abertura política (MAIOR, 2017, p. 31). Assim, o movimento político das pessoas com deficiência saiu do anonimato, organizando-se para reivindicar igualdade de oportunidades e garantia de direitos (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 34-35). Um dos ápices da efetivação da cidadania das pessoas com deficiência se deu com o processo constituinte da Constituição Federal, quando elas tiveram seus direitos inseridos no texto constitucional (MAIOR, 2017, p. 31). Posteriormente, a batalha pelos direitos das pessoas com deficiência culminou na ratificação da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2008 (MAIOR, 2017, p. 31).

Além disso, foi a partir da eclosão dos movimentos sociais e dos estudos em prol dos direitos das pessoas com deficiência, que foi adotado o modelo social de deficiência, o qual se baseia “nas condições de interação entre a sociedade e as pessoas com limitações funcionais” (MAIOR, 2017, p. 31). A autora Maytê Ovalle destaca que “[...] compreendendo a deficiência como um fenômeno social, é possível dizer que ela

pode ser anulada a depender das circunstâncias [...]” (OVALLE, 2021, p. 23). Dessa forma, a sociedade e o Estado possuem a responsabilidade de disponibilizarem ambientes acessíveis e com o menor número possível de barreiras à todas as pessoas, especialmente às pessoas com deficiência.

Sobre a passagem da concepção biomédica de deficiência para a concepção social, os autores Debora Diniz, Livia Barbosa e Wederson Rufino dos Santos asseveram que:

A normalidade, entendida ora como uma expectativa biomédica de padrão de funcionamento da espécie, ora como um preceito moral de produtividade e adequação às normas sociais, foi desafiada pela compreensão de que deficiência não é apenas um conceito biomédico, mas a opressão pelo corpo com variações de funcionamento. A deficiência traduz, portanto, a opressão ao corpo com impedimentos: o conceito de corpo deficiente ou pessoa com deficiência devem ser entendidos em termos políticos e não mais estritamente biomédicos (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009, p. 65)

Dessa maneira, devem ser reconhecidas as diferenças das pessoas com deficiência como “uma das muitas formas de estar no mundo” (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009, p. 65). O reconhecimento dessas diferenças possui o condão de contribuir para a inclusão social das pessoas com deficiência e de diminuir as desigualdades e as discriminações que ainda subsistem. Ao fim e ao cabo, se a inclusão social das pessoas com deficiência for efetivada, contribuirá para o exercício da sua cidadania, já que “a inclusão da pessoa com deficiência é a forma mais eficaz de fazer valer a cidadania dessa parcela da comunidade” (FERREIRA, 2019, p. 190).

Da mesma forma que o processo para a salvaguarda da cidadania das pessoas com deficiência foi árduo e permanece até os dias atuais, as

crianças e adolescentes também percorreram longo caminho até terem o seu direito à cidadania efetivado. Sublinha-se que a luta pelos direitos das crianças e adolescentes também engloba as crianças e adolescentes com deficiência. Assim, a seguir será exposto breve histórico no que se refere à busca pela cidadania das crianças e adolescentes.

O autor Manuel Jacinto Sarmiento explica que a infância passou por diferentes fases conceituais, como a da idade da não-fala, permeada pelo discurso adultocêntrico, compreendendo as crianças e adolescentes como seres incompletos; da não-razão, sendo impostas a elas culturas e saberes; do não-trabalho³⁹, sendo as crianças excluídas da economia e do consumo; da não-infância, ocorrendo um processo de adultização precoce (SARMENTO, 2005, p. 23-25). Após diversas manifestações e movimentos políticos e sociais, tal qual como ocorreu com as pessoas com deficiência, a partir do final da década de 1980 e início da década de 1990, as crianças e adolescentes passaram a ser chamadas de sujeitos de direitos. Essa nova concepção trouxe avanços significativos, já que anteriormente esse público era tratado como um objeto de assistência, de controle ou de repressão. Assim, as práticas assistencialistas foram substituídas gradativamente pelo reconhecimento dos direitos das crianças e adolescentes como cidadãos em peculiar situação de desenvolvimento (MONTEIRO; CASTRO, 2008, p. 279).

Sobre essa mudança paradigmática da forma como encarar a infância, Manuel Jacinto Sarmiento a inclui como categoria social especial, discorrendo sobre as “culturas da infância”:

³⁹ É relevante sublinhar que não se está a defender o trabalho infantil ou a exploração das famílias sobre crianças e adolescentes. O contexto da citação é no sentido de reconhecer que as crianças e os adolescentes também são seres que estão inseridos na economia, influenciando escolhas familiares, possuindo interesses e vontades próprias e, assim, podem ser alvos fáceis do mercado.

A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo. Nessa acção estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância (SARMENTO, 2005, p. 25).

A compreensão de que as crianças e adolescentes possuem uma cultura própria e necessitam ser ouvidas e participar ativamente das decisões atinentes a elas e à outras questões, torna-se salutar. Somente desse modo elas terão o seu direito à cidadania efetivado e poderão ser protagonistas em suas vidas e na vida de suas famílias, auxiliando para a criação de um mundo melhor e mais igualitário, que atenda às suas demandas enquanto sujeitos de direito em grau próprio de desenvolvimento.

A partir disso, pode-se afirmar que o exercício da cidadania e o respeito à dignidade das crianças e adolescentes e de todos os sujeitos se tornam condição de possibilidade para se haver um Estado Democrático de Direito (VERONESE; CRISPIM, 2020a, p. 37). Dito de outro modo, a autora Catarina Tomás assevera que esse exercício dos direitos de participação pelas crianças “promove e cria os elementos necessários a uma coexistência democrática de respeito mútuo, reconhecimento das diferenças e igualdade de direitos, aprendizagens e consolidação de princípios como a cidadania e a democracia [...]” (TOMÁS, 2007, p. 65). A Doutrina da Protecção integral abordada anteriormente, teve papel primordial nesse contexto, impulsionando a cidadania das crianças e adolescentes, de modo a observar a evolução de suas capacidades e seus graus de desenvolvimento físico e psicológico (VERONESE; CRISPIM, 2020a, p. 35).

As crianças e adolescentes com deficiência também necessitam exercer a sua cidadania em igualdade de condições com as demais crianças e adolescentes, de maneira que “[...] a consolidação da cidadania é requisito primordial para a redução das desigualdades sociais, e que os juristas e a sociedade como um todo têm papel fundamental para fazerem valer os direitos conquistados” (NASCIMENTO; ANDRIGHETTO, 2012, p. 145). Destarte, se a cidadania das crianças e adolescentes com deficiência for efetivada, contribuirá para a criação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Doravante, elementar abordar o direito à igualdade, uma vez que também se caracteriza como valor supremo do Estado Democrático de Direito (BRASIL, 1988). Além disso, o *caput* do artigo 5º da Constituição Federal propugna que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]” (BRASIL, 1988). O texto constitucional está de acordo com a Declaração Universal Dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), a qual, no artigo 1º, garantiu como norma fundamental que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

O conceito de igualdade também pode ser dividido no aspecto formal e material ou substancial. Segundo Joaquim Barbosa Gomes (2001, p. 130), a igualdade formal consiste em “uma construção jurídico-formal segundo a qual a lei, genérica e abstrata, deve ser igual para todos, sem qualquer distinção ou privilégio[...]”. Enquanto, de um lado, a igualdade formal se restringe à aplicação literal da lei, sem qualquer diferenciação, de outro, a igualdade material, substancial ou real representa a possibilidade de tratar as pessoas respeitando as diversidades existentes em cada um (PIOVESAN, 2017, p. 368). Quando se trata dos direitos

fundamentais das crianças e adolescentes com deficiência, é indispensável a busca pela concretização da igualdade material.

A respeito do princípio da igualdade, Marcus Orione Gonçalves Correia (2015, p. 153) refere que, no Estado Democrático de Direito, a igualdade é essencial e apenas pode ser concebida na busca e realização da justiça social, de forma que “[...] a ideia de igualdade é capital para a construção de qualquer teoria da justiça [...]” (CORREIA, 2015, p. 153-156). Nessa mesma linha de pensamento, Ingo Wolfgang Sarlet (2017, p. 594-595) assevera que “a igualdade social é justamente a igualdade de oportunidades por parte do mais fraco”. Relacionando a citação com o objeto do presente trabalho, só será possível falar de igualdade substancial e de justiça social, quando as crianças e adolescentes com deficiência tiverem concretizado o seu direito de pleno acesso à educação, em igualdade de oportunidades com as demais crianças e adolescentes, sobretudo no período da pandemia da Covid-19.

O princípio da igualdade também deve influenciar todas as normas globais de proteção dos direitos humanos (PIOVESAN, 2017, p. 350). Relevante sublinhar que a primeira fase de proteção dos direitos humanos “foi marcada pela tônica da proteção geral, que expressava o temor da diferença” (PIOVESAN, 2017, p. 398). Posteriormente, a diferença passou a servir para a promoção de direitos, consagrando-se o direito à diferença, ao lado do direito à igualdade (PIOVESAN, 2017, p. 398-399). Segundo Axel Honneth, o reconhecimento recíproco e o reconhecimento solidário⁴⁰ dos sujeitos são essenciais nas interações sociais

⁴⁰ É relevante mencionar que a concepção de solidariedade para Axel Honneth será abordada mais adiante.

(HONNETH, 2003, p. 112-113), o que certamente inclui o respeito pelas diferenças em prol da construção de uma sociedade mais igualitária.

Após essas considerações sobre o princípio da igualdade, é possível partir para a observação dos direitos objetos deste subcapítulo, uma vez que a acessibilidade é essencial para que se possa pensar em igualdade. O direito à acessibilidade está previsto no artigo 9^{o41} da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006) e, disposto, no artigo 227, parágrafo 2^{o42}, da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Além disso, o Estatuto da Pessoa com Deficiência destinou o Título III à acessibilidade (BRASIL, 2015).

O conceito de acessibilidade envolve a promoção da segurança e da autonomia para todas as pessoas, inclusive às pessoas com deficiência, por meio do acesso aos ambientes físicos e aos meios de comunicação (HAZARD; FILHO; REZENDE, 2007, p. 20). A nomenclatura também diz respeito ao acesso aos novos sistemas de tecnologia e de informação, à exemplo da *Internet* (MADRUGA, 2016, p. 200). Dessa maneira, “a acessibilidade no espaço digital consiste em tornar disponível ao usuário, de forma autônoma e independente de suas características, toda a informação que lhe for franqueável, sem prejuízos quanto ao conteúdo da informação” (SILVA; DE LA RUE, 2015, p. 323).

⁴¹ Dispõe o artigo 9º da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006): “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”.

⁴² O artigo 227, parágrafo 2º, da Constituição Federal (BRASIL, 1988) estabelece que: “A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência”.

O Comentário Geral nº 25, de 2021, sobre os Direitos das Crianças em relação ao ambiente digital, elaborado pelo Comitê dos Direitos da Criança da ONU, o qual já foi abordado brevemente em momento anterior, também prevê a obrigação de os Estados tornarem os ambientes digitais acessíveis às crianças e adolescentes com deficiência, como elemento importante para a promoção da igualdade:

Eles devem esforçar-se particularmente para melhorar o fornecimento de conteúdo diverso, acessível e benéfico para crianças com deficiências e crianças pertencentes a grupos étnicos, linguísticos, indígenas e outros grupos minoritários. A possibilidade de acessar informações relevantes, nas linguagens que as crianças compreendem, pode ter um impacto positivo significativo na igualdade (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2021, p. 10-11).

Ainda, o direito à acessibilidade, essencialmente a acessibilidade digital, adquire relevância ainda maior no contexto da sociedade em rede vivenciado, o qual será brevemente tratado a seguir. Manuel Castells (1999, p. 69) elucida que “[...] a informação é uma parte integral de toda atividade humana, todos os processos de nossa existência individual e coletiva são diretamente moldados (embora, com certeza, não determinados) pelo novo meio tecnológico” (CASTELLS, 1999, p. 108). Ele salienta que a terminologia “redes” se encaixa bem nesse contexto, em que as pessoas e toda sociedade estão em interação constante, possibilitada pelas tecnologias da informação (CASTELLS, 1999, p. 108).

Além disso, o autor também ressalta que “[...] a informação representa o principal ingrediente de nossa organização social, e os fluxos de mensagens e imagens entre as redes constituem o encadeamento básico de nossa estrutura social” (CASTELLS, 1999, p. 573). Complementando esses ensinamentos, os autores Francieli Puntel Raminelli, Letícia

Bodanese Rodegheri e Rafael Santos de Oliveira (2015, p. 36) aduzem sobre o papel das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nesse cenário, já que a adoção da *Internet*, por exemplo, “contribui para a criação de um ambiente mais democrático e possível de interação, pois os internautas têm a possibilidade de receber, armazenar e, ao mesmo tempo, produzir informações”.

Nessa mesma linha de pensamento, Rosane Leal da Silva e Letícia Almeida de La Rue (2015, p. 322-323) observam que “a apropriação que o Estado brasileiro faz das tecnologias informacionais deve direcionar especial atenção às pessoas com deficiência, devendo a política de acessibilidade não ser pensada somente em relação ao espaço físico, mas também à esfera digital”. Nessa seara, é crucial ter presente o conceito de divisão digital propagado por Castells, definida como a desigualdade na seara da *Internet* (CASTELLS, 2003, p. 201-202). O sociólogo explica que a sociedade em rede influencia todas as pessoas, por outro lado, não inclui todos os sujeitos (CASTELLS, 2005, p. 18). Dessa forma, se a divisão digital fosse superada, representaria importante fator para a diminuição da desigualdade social, em um cenário em que os grupos sociais dominantes organizam sua vida em torno das redes (CASTELLS, 2003, p. 202).

É relevante transcrever as reflexões expostas por Rosane Leal da Silva e Letícia Almeida de La Rue, no que tange à exclusão social das pessoas com deficiência:

A proteção e promoção dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência constituem condições de possibilidade para a sua adequada inserção e participação na vida em sociedade. Nesse sentido, tanto Estado quanto comunidade devem propiciar a tutela adequada dos seus direitos, eliminando barreiras e obstáculos que dificultam a inclusão social. Isto porque a

inadequada tutela desses direitos leva à marginalização e à exclusão, aumentando ainda mais os estigmas discriminatórios que essas pessoas têm sofrido ao longo da história (SILVA; DE LA RUE, 2015, p. 320).

O autor Manuel Castells expõe uma crítica no que concerne à carência de políticas públicas para as pessoas com deficiência nas mídias digitais, “em suma, na ausência de políticas corretivas, deliberadas, a deficiência física parece ser um obstáculo no acesso à *Internet*, em vez de ser uma condição que poderia se beneficiar dos usos potenciais da *Internet* para a superação de barreiras físicas” (CASTELLS, 2003, p. 202). Da mesma maneira, é possível afirmar que “o descumprimento da acessibilidade equivale à discriminação com base na deficiência. Não existe liberdade de expressão sem as tecnologias de informação e comunicação acessíveis [...]” (MAIOR, 2017, p. 34). As tecnologias digitais poderiam e deveriam contribuir para o acesso digital das pessoas com deficiência, no entanto, muitas vezes, ocorre justamente o contrário, já que apresentam sérios entraves para o acesso e a navegação na *Internet* por parte desse grupo.

Importante referir ainda que o direito à acessibilidade, tanto física quanto *online*, se apresenta como um pressuposto para que o direito à educação das crianças e adolescentes com deficiência seja efetivado, em igualdade de oportunidades com as outras crianças e adolescentes, especialmente no período da pandemia da Covid-19, pois “para as pessoas com deficiência, a acessibilidade funciona como um direito fundamental instrumental, ou seja, sem ela, acessibilidade, outros direitos são inviáveis de serem exercidos” (ARAUJO, 2014, p. 293). A partir disso, é possível estudar o direito à educação, que está consagrado em normativas nacionais e internacionais.

O direito à educação constitui-se como um direito social constitucional⁴³, devendo ser assegurado às crianças e aos adolescentes, com absoluta prioridade, pelo tripé de corresponsabilidade estudado anteriormente (família, sociedade e Estado), como consigna o artigo 227 da Constituição Federal. É relevante mencionar que o direito à educação, enquanto direito social, precedeu a outorga dos direitos de cidadania às crianças e adolescentes, os quais foram anteriormente abordados (BALLESTÉ, 2018, p. 43). O texto constitucional de 1988⁴⁴ representou significativo avanço na seara educacional, quando comparado ao das constituições anteriores⁴⁵, estabelecendo direitos individuais e coletivos, inovando e reafirmando o compromisso estatal com a sociedade (FARIA, 1999, p. 216).

Ademais, o Estado deve garantir a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”, a teor do que preconiza o inciso I, do artigo 208 da Constituição Federal. Além disso, a autora Mariana Demetruk Marchioro destaca a importância do inciso III do artigo 208⁴⁶, pois determina que o

⁴³ O artigo 6º da Constituição Federal dispõe que: “Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988).

⁴⁴ Foi destinada a seção I, do capítulo III da Constituição Federal ao direito à educação. Assim, o artigo 205 assevera que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

⁴⁵ No âmbito constitucional, a primeira menção ao direito à educação das pessoas com deficiência foi somente com a Emenda n. 1 à Constituição de 1967, a qual faz “vaga referência à ‘educação dos excepcionais’” (FERREIRA, 2019, p. 186).

⁴⁶ Também resta assegurado, no inciso VII do mesmo dispositivo legal, o direito à programas suplementares de material didático escolar. O atendimento das necessidades do ensino obrigatório deve receber prioridade na distribuição dos recursos públicos, com base no plano nacional da educação, consoante determina o parágrafo 3º, do artigo 212 da constituição. O estabelecimento do plano nacional de educação, por sua vez, é assegurando no artigo 214.

atendimento educacional especializado⁴⁷ das pessoas com deficiência deve ocorrer de forma inclusiva e preferencialmente na rede regular de ensino⁴⁸ (MARCHIORO, 2021, p. 243-244).

Ainda, Camila Renault Pradez de Faria destaca que o estabelecimento, na Constituição Federal, do princípio da igualdade de condições⁴⁹, no acesso e na permanência na escola, foi de extrema relevância para a busca da cidadania plena das crianças e dos adolescentes, uma vez que o ingresso na escola revela-se como o primeiro passo para a concretização do direito à educação (FARIA, 1999, p. 217). Sobre o princípio da igualdade de condições para a promoção da cidadania e da educação, inclusive para as pessoas com deficiência, Mariana Demetruk Marchioro leciona que:

Desse modo, é incontestante que a educação é um direito constitucional de todos - inclusive e especialmente da pessoa com deficiência -, que deve ser promovido em igualdade de condições, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (MARCHIORO, 2021, p. 243).

Sobre o tema, os autores André Viana Custódio e Rafael Bueno da Rosa Moreira (2015, p. 234) dispõem que a garantia do acesso à educação

⁴⁷ O atendimento educacional especializado (AEE) “se realiza essencialmente na sala de recursos multifuncionais” e envolve a “realização de ações específicas sobre os mecanismos de aprendizagem e desenvolvimento” dos alunos com deficiência (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010, p. 08). O papel do professor é elementar nesse sentido, já que “deve centrar-se na atenção aos aspectos que podem potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com deficiência, objetivando também eliminar as barreiras que dificultam a aprendizagem desse aluno” (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010, p. 09).

⁴⁸ A primazia pela rede regular de ensino foi posta em evidência com o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, o qual instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, que será abordado mais adiante.

⁴⁹ A igualdade de condições para o acesso e permanência na escola é tida como princípio regente do ensino, de acordo com o inciso I do artigo 206 (BRASIL, 1988).

de qualidade representa “[...] uma forma de enfrentamento da exclusão social e conseqüentemente um caminho para a erradicação da pobreza, garantindo-se a cidadania”. Assim, a efetivação do direito universal à educação, com um ensino de qualidade se torna condição de possibilidade para que a cidadania das crianças e dos adolescentes seja alcançada.

Após a Constituição Federal de 1988, foram criadas diversas leis sobre o tema. A autora Izabel Maria Madeira de Loureiro Maior considera que “o conjunto das leis brasileiras destinadas aos direitos das pessoas com deficiência é reconhecido como um dos mais abrangentes do mundo⁵⁰” (MAIOR, 2017, p. 32). Porém, antes de adentrar na legislação infraconstitucional brasileira, é importante trazer à baila a guarida do direito à educação na Convenção Internacional dos Direitos da Criança, de 1989. O documento protege aquele direito em diversos dispositivos, ressaltando a obrigação dos pais e responsáveis à educação e ao desenvolvimento da criança, sempre primando pelo seu superior interesse. Ademais, os Estados possuem o dever de prestarem assistência⁵¹ àqueles, auxiliando na tarefa de educar as crianças e adolescentes, oferecendo as condições necessárias para tanto, como, por exemplo, disponibilização de creches para os pais que trabalham (RIBEIRO, 2021, p. 79).

⁵⁰ Em relação às leis protetivas das pessoas com deficiência ao redor do mundo, oportuno mencionar que a Espanha possui uma das legislações mais desenvolvidas sobre o tema. A Lei Geral das Pessoas com Deficiência e sua Inclusão Social (LGDPD), contemporânea do Estatuto brasileiro da Pessoa com Deficiência, ser considerada pioneira e uma das mais avançadas do mundo no que concerne ao direito das pessoas com deficiência e as ações afirmativas (MADRUGA, 2016, p. 217).

⁵¹ Importante referir que o artigo 18.2 da Convenção elenca a obrigação dos Estados Partes em assistirem os pais e tutores legais nas suas funções relacionadas à educação das crianças. Já o artigo 23.3 discorre sobre a necessidade de levar em conta as peculiaridades das crianças com deficiência, oferecendo assistência ampliada e gratuita a elas, assegurando o acesso efetivo à educação, capacitação e oportunidades de emprego, impulsionando a sua integração social e pleno desenvolvimento (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1989).

A Convenção dos Direitos da Criança “estabeleceu como um de seus pilares, parâmetros mínimos relativos à educação, priorizando o ensino obrigatório e gratuito, disponível a todos⁵²”, além de dispor sobre a obrigação dos Estados Partes de “incentivo e promoção da educação junto à comunidade internacional” (FARIA, 1999, p. 216). Resta evidente, pois, a importância da referida Convenção para a promoção do direito à educação, irradiando seus efeitos para todos os Estados signatários.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.096/90)⁵³ teve papel significativo nesse contexto, pois reafirmou os princípios constitucionais, assegurando os procedimentos práticos para que ocorresse o exercício do direito à educação (PEREIRA, 1999, p. 77). O Estatuto estabeleceu ainda “garantias concedidas por um Estado democrático de direito para a escola, beneficiando crianças e adolescentes, e contribuindo, em tese, para adequar o atual modelo a uma escola mais democrática [...]” (FARIA, 1999, p. 218).

No entanto, cumpre salientar que o modelo educacional apresentado pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente se revela, muitas vezes, utópico, uma vez que muitos dispositivos legais carecem de implementação no plano prático, ficando a mercê da administração política do país (FARIA, 1999, p. 218-220). Nesse sentido, Luiz Antonio Miguel Ferreira esclarece sobre a necessidade do estabelecimento de um sistema educacional inclusivo a fim de que realmente haja a inclusão social e escolar das pessoas com deficiência:

⁵² Nesse sentido, o artigo 28 da Convenção, por sua vez, trata da necessidade de garantia do exercício da educação em igualdade de condições, primando por torná-la acessível a todas as crianças. O desenvolvimento da autonomia, potencialidades e capacidades da criança também deve ser buscado, conforme o artigo 29.1 (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1989).

⁵³ O direito à educação foi largamente garantido no Estatuto da Criança e do Adolescente, estando previsto mais especificamente no capítulo IV (BRASIL, 1990).

[...] não há como garantir a educação simplesmente colocando o aluno com deficiência na escola. A educação inclusiva requer, na verdade, um SISTEMA EDUCACIONAL INCLUSIVO, compreendendo todas as ações a serem desenvolvidas para que as pessoas com deficiência possam exercer seu direito à educação [...] (FERREIRA, 2019, p. 188).

Dessa maneira, é notório que a inclusão das crianças e adolescentes com deficiência vai muito além da sua mera inclusão na rede regular de ensino. O acesso deste público à rede regular de ensino, em igualdade de condições com os demais alunos, se revela como sendo o primeiro passo para que haja a efetiva inclusão social e escolar das crianças e adolescentes com deficiência. Outras medidas necessitam ser tomadas, como por exemplo, preparação dos professores, com capacitação adequada e treinamento; ambientes físicos acessíveis, com laboratórios e equipamentos aptos para desenvolver habilidades; fornecimento de recursos pedagógicos e tecnológicos acessíveis; disponibilização de profissionais de apoio⁵⁴ para acompanhamento e auxílio durante as atividades curriculares; bem como conscientização dos demais colegas e de seus pais a respeito do reconhecimento das diferenças e da inclusão.

Tal conscientização se mostra fundamental na medida em que o ambiente pessoal influi diretamente nas reações comportamentais dos sujeitos (HONNETH, 2003, p. 133). A interiorização das normas sociais e das ações dos grupos coletivos são determinantes para a concepção da identidade dos indivíduos, ao passo que a cooperação social permite compreender quais são as obrigações e os direitos de cada um

⁵⁴ O Estatuto da Pessoa com Deficiência descreve no artigo 3º, inciso XIII, que o profissional de apoio escolar consiste na “pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas” (BRASIL, 2015).

(HONNETH, 2003, p. 136-137). Estes permitem “[...] medir se um sujeito pode conceber-se como membro completamente aceito de sua coletividade [...]” (HONNETH, 2003, p. 137). Desse modo, a adoção de um sistema escolar inclusivo influencia a postura de toda a comunidade escolar, incluindo os alunos e as famílias, sendo essencial para que os alunos com deficiência se sintam integrantes na escola e em todo meio social.

No tocante à diversidade, Edgar Morin afirma que “a cultura existe apenas por meio das culturas”, de maneira que “[...] é apropriado conceber a unidade que assegure e favoreça a diversidade, a diversidade que se inscreve na unidade” (MORIN, 2000, p. 57). Pode-se relacionar essas ideias com a necessidade de uma educação plural, com um sistema educacional inclusivo, que permita o pleno desenvolvimento de todas as crianças e de todos os adolescentes conforme as suas peculiaridades. De forma semelhante, Axel Honneth assevera que as diferenças individuais completam a relação jurídica de reconhecimento (HONNETH, 2003, p. 139).

Sobre o tema, o autor Paulo Freire destaca que são necessários o reconhecimento e o respeito pelas identidades culturais de cada educando. Mais do que isso, os educadores precisam estimular o senso crítico nos educandos, propiciando a assunção do seu modo singular de ser e de estar no mundo (FREIRE, 1996, p. 22-25). Resta nítida, portanto, a importância da ideia de pertencimento e da autoafirmação entre todos os alunos, o que inclui, de modo evidente, as crianças e os adolescentes com deficiência.

É possível relacionar o que foi exposto com a noção de auto respeito, proposta por Axel Honneth, segundo a qual somente é possível construir um auto respeito a partir da efetivação dos direitos individuais e, assim, do protagonismo político e social (HONNETH, 2003, p. 196-

197). No que concerne à autoafirmação ou autoaceitação, a autora Ana Paula Motta Costa ressalta que os adolescentes enfrentam ainda mais dificuldade para se aceitarem e desenvolverem autoestima. Essa dificuldade é acentuada se levar em conta as vulnerabilidades a que muitos estão sujeitos, a exemplo da pobreza. Dessa maneira, aqueles “[...] que não acessam facilmente ao consumo estão à margem, embora seu desejo de ser aceito e reconhecido percorra os mesmos caminhos dos demais consumidores” (MOTTA COSTA, 2012, p. 60-61). Salienta-se que a vulnerabilidade dos adolescentes com deficiência é ainda maior e, conseqüentemente, o seu autorreconhecimento e o reconhecimento social são diretamente afetados.

A Declaração de Salamanca, elaborada na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994 (MENEZES, 2001), também adquire acentuada relevância. O referido documento difundiu o princípio da inclusão e o movimento da educação inclusiva (FERREIRA, 2015, p. 87), representando “um essencial instrumento para a compreensão e desenvolvimento da educação”, possuindo como intuito o de garantir que as instituições “aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e atendam às necessidades individuais” (MARCHIORO, 2021, p. 245).

Dessa forma, evidencia-se, mais uma vez, a notoriedade do reconhecimento das diferenças. Não obstante o Brasil ter aderido à Declaração de Salamanca, constata-se que o cenário brasileiro está muito longe de assegurar o efetivo acesso das crianças e adolescentes com deficiência à escola comum (FERREIRA, 2015, p. 101). Isso reforça a necessidade da implementação de providências capazes de proporcionar um verdadeiro sistema educacional inclusivo, onde a inclusão

ocorra também no plano fático, não restando adstrita apenas à letra das leis.

Anos depois, a Lei 9.394/1996 estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional⁵⁵, a qual assegura “o direito à educação especial referente às bases da educação nacional, e prevê o atendimento educacional especializado, com recursos pedagógicos específicos para cada aluno com deficiência” (MAIOR, 2017, p. 33), como aqueles citados anteriormente. A referida lei pode ser considerada como aquela que sistematizou e objetivou a efetiva implementação do direito à educação (PEREIRA, 1999, p. 77).

A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência ao tratar sobre o direito à educação, ao lado do direito à saúde e do direito à habilitação e reabilitação, expôs o compromisso dos países signatários com o pleno desenvolvimento das capacidades e habilidades⁵⁶ das pessoas com deficiência, em igualdade de condições com as demais pessoas (PEREIRA, 2013, p. 146). É possível afirmar, assim, que a proposta de educação desenvolvida pela Convenção em análise “é sensível aos talentos e habilidades individuais e que visa a participação das pessoas em todas as esferas da sociedade” (PEREIRA, 2013, p. 147).

⁵⁵ Cumpre mencionar que a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, promoveu alterações significativas na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Assim, o inciso III, do artigo 4º, desta lei previu a obrigação do Estado em garantir o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Ainda, o capítulo V da referida lei, dispõe sobre a Educação Especial, devendo ser assegurada aos alunos com deficiência recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996).

⁵⁶ A importância da acessibilidade à educação também está prevista no preâmbulo da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. O artigo 24.1 reconhece a obrigação dos estados signatários deste documento em efetivar a educação das pessoas com deficiência “sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades”, assegurando o “sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006). Já o artigo 24.3, na alínea c, dispõe sobre o ensino acessível às crianças com deficiência, de forma que as aulas sejam ministradas “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” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006).

Portanto, percebe-se que o reconhecimento das diferenças, por parte de toda a comunidade escolar, abrangendo professores, alunos e famílias, também se torna essencial para a sociedade.

Em 2008, através do Decreto nº 6.571, instituiu-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que determinou o processo de inclusão escolar no que tange à educação básica, no Brasil (BITENCOURTE; RODRIGUEZ, 2019, p. 13). Posteriormente, esse Decreto foi ampliado pelo Decreto 7.611/2011, o qual “determina que o sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis e não só na Educação Básica como previsto pelo Decreto anterior”, de forma a impedir “a exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência” (BITENCOURTE; RODRIGUEZ, 2019, p. 13).

O Comentário Geral nº 14, de 2013, do Comitê dos Direitos da Criança das Nações Unidas, já abordado anteriormente e o qual é de extrema relevância para o tema, também elenca o direito da criança à educação como um dos elementos a ter em conta ao avaliar o interesse superior da criança. Dessa forma, o comentário aduz que devem ser utilizados métodos adequados de ensino e aprendizagem, levando em consideração os diferentes contextos educativos. Ainda, a superação das limitações das vulnerabilidades de qualquer tipo deste público deve ser majoritariamente buscada (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2013, p. 29). Ademais, de acordo com o Escritório Regional para a América do Sul do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH-ROSA) (2020), em 2018 foi adotado o Comentário Geral nº 6, do Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o qual aborda a interpretação do artigo 5º da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência sobre a equidade e não discriminação, revelando a “preocupação sobre práticas segregatórias na

educação, categoricamente afirmando que a prática discriminatória contraria os objetivos da Convenção, em contravenção direta aos artigos 5º e 24º” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2020).

O direito à educação também foi contemplado no Estatuto da Pessoa com Deficiência, reforçando a responsabilidade estatal e da sociedade no que tange à sua garantia⁵⁷ (BRASIL, 2015). O sistema educacional inclusivo⁵⁸ foi estabelecido no Estatuto citado, de forma que “além de uma visão geral que envolve a sala de aula, com todos os demais alunos, requer a lei uma atuação singular para com o aluno com deficiência” (FERREIRA, 2019, p. 195).

O artigo 28 do Estatuto, ao tratar das incumbências do Poder Público, elenca, no inciso XVI, a de promover a “acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes à todas as modalidades, etapas e níveis de ensino” (BRASIL, 2015). Como se vê, a lei impactou todo o sistema educacional, já que as próprias escolas não foram planejadas pensando na inclusão escolar, oferecendo diversas barreiras, especialmente físicas, às pessoas

⁵⁷ O artigo 8º do Estatuto da Pessoa com Deficiência dispõe que: “É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico” (BRASIL, 2015). Além disso, o parágrafo único do artigo 27 aduz que “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (BRASIL, 2015).

⁵⁸ É salutar transcrever uma parte do *caput* do artigo 27 do referido Estatuto, que assegura as pessoas com deficiência o sistema educacional inclusivo, devendo ser buscado “o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (BRASIL, 2015).

com deficiência (FERREIRA, 2019, p. 199). Ademais, o artigo 78, no parágrafo único, inciso I, enfatiza a necessidade de serem utilizadas as tecnologias de informação e comunicação na educação, de modo a superar as limitações funcionais e as barreiras à comunicação (BRASIL, 2015).

Após ser evidenciado que a legislação, até então, determinou a preferência pela rede regular de ensino⁵⁹, cumpre destacar o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, o qual instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020a), considerada um retrocesso no que tange aos direitos das pessoas com deficiência (MARCHIORO, 2021, p. 254). O Decreto em questão vai de encontro ao estabelecido na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como no Estatuto da Pessoa com Deficiência, no que concerne à igualdade de oportunidades e ao sistema educacional inclusivo (ARAÚJO, 2020).

Outrossim, é importante sublinhar que o discurso o qual permeou o Decreto, é capaz de induzir a sociedade, conferindo uma falsa perspectiva de que o seu objetivo seria a educação inclusiva plena (MARCHIORO, 2021, p. 254). Porém, ao contrário do que parece ser em um primeiro momento, “fere as garantias constitucionais, como a dignidade da pessoa humana, “visto que possibilita a segregação de pessoas com deficiência, sob a velha justificativa da inclusão de ‘pessoas especiais’ em ‘ambientes especializados’” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE SAÚDE COLETIVA, 2020). Nas palavras de Josiane Rose Petry Veronese e Carlos Alberto Crispim, não há motivos para retroceder a uma

⁵⁹ O artigo 54 do ECA reproduziu o artigo 208 da Constituição Federal (MARCHIORO, 2021, p. 244), anteriormente mencionado, destacando-se, mais uma vez, a adoção do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990).

educação segregacionista, na medida em que todas as pessoas, com ou sem deficiência, possuem peculiaridades, as quais estimulam o progresso da humanidade (CRISPIM; VERONESE, 2020b). Ao revés dessa segregação, são necessários “maiores investimentos na rede de ensino, com capacitação de professores, adequação de ambientes, novas formas de avaliação e de pensar a educação” (CRISPIM; VERONESE, 2020b).

É relevante destacar também que “a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) foi realizada de forma impositiva, sem qualquer participação popular”, consistindo, dessa forma, em “um retrocesso para a educação”, descaracterizando “o sentido da inclusão” e ignorando “importantes conquistas das pessoas com deficiência em relação ao direito à educação”, caracterizando um retorno ao modelo assistencialista de proteção às pessoas com deficiência (MARCHIORO, 2021, p. 254). Percebe-se que o protagonismo das pessoas com deficiência não foi respeitado.

A eficácia do Decreto nº 10.502 foi suspensa em dezembro de 2020, pelo Supremo Tribunal Federal (STF), através de decisão liminar proferida na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 6590, a qual foi referendada posteriormente pelo Tribunal. A referida ação encontra-se pendente de julgamento definitivo pelo STF (BRASIL, 2020b). Na decisão monocrática, o Ministro relator Dias Toffoli, enfatizou o retrocesso da Política Nacional de Educação Especial em comentário, destacando que poderia dar ensejo ao Poder Público e as escolas quererem eximir-se do dever de inclusão escolar:

O paradigma da educação inclusiva, portanto, é o resultado de um processo de conquistas sociais que afastaram a ideia de vivência segregada das pessoas com deficiência ou necessidades especiais para inseri-las no contexto da comunidade. Assim, apesar de coexistir com a implementação de escolas

e classes especializadas, não comporta a transformação da exceção em regra, pois significaria uma involução na proteção de direitos desses indivíduos. Assim, em uma interpretação sistemática dos princípios e dispositivos constitucionais aplicáveis à matéria, é de se ressaltar a absoluta prioridade a ser concedida à educação inclusiva, não cabendo ao Poder Público recorrer aos institutos das classes e escolas especializadas para furta-se às providências de inclusão educacional de todos os estudantes. Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial ora questionada parece ir de encontro ao paradigma descrito, ao deixar de enfatizar a absoluta prioridade da matrícula dos educandos com deficiência ou necessidades especiais no sistema educacional geral, ainda que demande adaptações por parte das escolas (BRASIL, 2020, p. 24).

Desse modo, se o decreto em comento não for considerado inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal, representará uma afronta inclusive aos princípios democráticos estudados anteriormente, especialmente ao direito à educação. A autora Izabel Maria Madeira de Loureiro Maior discorre sobre parte das pessoas ainda resistir à inclusão e à inserção das pessoas com deficiência na rede regular de ensino:

Apesar do avanço de escolarização das pessoas com deficiência nas escolas regulares inclusivas, persiste a defesa das escolas especiais principalmente para alunos com deficiência intelectual e múltipla, pois parte da sociedade ainda considera o antigo modelo de atendimento mais adequado e usa sua força política para persistir segregada (MAIOR, 2017, p. 34).

A situação se torna ainda mais grave e preocupante quando esse discurso segregacionista é propagado por importantes figuras políticas do país. Recentemente, o Ministro da Educação Milton Ribeiro, em entrevista para o programa Novo Sem Censura, da TV Brasil, referiu que as crianças com deficiência atrapalham o aprendizado dos outros alunos, criticando as políticas de inclusão, denominando-as,

erroneamente, de “inclusivismo” (CESÁRIO, 2021). Falas como esta, especialmente quando proferidas por quem deveria promover a inclusão e a igualdade material, influenciam, de forma negativa, a opinião pública e contribuem para o aumento da discriminação social no país.

Não obstante, conforme pesquisa realizada pelo Datafolha, em julho de 2019, a qual foi encomendada pelo Instituto Alana, mais de oitenta por cento dos indivíduos entrevistados concordaram que “as escolas se tornam melhores ao incluir crianças com deficiência” (DATAFOLHA; INSTITUTO ALANA, 2019). Ainda, mais de setenta por cento consideraram que “as crianças com deficiência aprendem mais estudando junto com crianças sem deficiência” (DATAFOLHA; INSTITUTO ALANA, 2019). Percebe-se que, ao contrário das ideias propagadas pelo Poder Executivo nos dias atuais e da resistência e conduta discriminatória de algumas pessoas, a maioria dos indivíduos ainda é a favor da educação inclusiva.

Toda a sociedade deve ficar atenta e lutar contra iniciativas do Poder Legislativo e do Poder Executivo como a que foi exposta, a qual coloca, novamente, em risco o público que foi segregado e estigmatizado ao longo de toda história, representando um verdadeiro retrocesso social⁶⁰. Mais do que isso, a sociedade deve se conscientizar da sua

⁶⁰ O princípio da proibição do retrocesso social torna-se imprescindível para a garantia dos direitos sociais, como o direito à educação. O doutrinador Ingo Wolfgang Sarlet discorre que esse princípio significa “toda e qualquer forma de proteção de direitos fundamentais em face de medidas do Poder Público, com destaque para o legislador e o administrador, que tenham por escopo a supressão ou mesmo restrição de direitos fundamentais (sejam eles sociais, ou não)” (SARLET, 2009, p. 121). Além disso, o autor Guilherme Camargo Massaú refere que o princípio da proibição do retrocesso social e o princípio da solidariedade estão intrinsecamente ligados, de forma complementar, já que este fortalece os direitos sociais, conferindo maior extensão efetiva e aquele impede que medidas de retrocesso prevaleçam em detrimento dos direitos e garantias existentes (MASSAÚ, 2021, p. 122-124). Assim, é relevante pensar em uma educação verdadeiramente inclusiva, com desenvolvimento no meio social e educativo, pois desperta nos demais estudantes e em toda comunidade escolar a solidariedade, princípio essencial para que se alcance, um dia, uma sociedade mais justa e igualitária.

responsabilidade, agindo em prol da efetiva inclusão das crianças e adolescentes com deficiência, sem, ao revés, obstaculizar o processo inclusivo.

Embora seja possível observar iniciativas que representam um retrocesso para os direitos das crianças e adolescentes com deficiência, também há aquelas que trazem significativas contribuições, como o já mencionado Comentário Geral N° 25, de 2021, sobre os Direitos das Crianças em relação ao ambiente digital, elaborado pelo Comitê dos Direitos da Criança da ONU. O documento destaca a relevância do ambiente digital para a educação, sobretudo em momentos de crise, como o que está sendo vivenciado atualmente, tornando as tecnologias digitais imprescindíveis. No entanto, é cabível salientar o caráter dúplice dessa dependência dos meios digitais, já que “isso oferece novas oportunidades para a concretização dos direitos das crianças, mas também apresenta riscos para sua violação ou abuso” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2021, p. 1).

Dessa forma, percebe-se que as tecnologias digitais se tornam condição de possibilidade para que o acesso à educação seja efetivado, primordialmente em momentos em que o ensino remoto ou à distância⁶¹ se tornou a única opção. Contudo, para que as tecnologias de informação e comunicação sejam aliadas no processo educativo, os professores

⁶¹ O assunto será objeto de análise em momento posterior. Todavia, é relevante adiantar a distinção entre ensino remoto e o ensino à distância exposta por alguns doutrinadores. Aquele se caracteriza por aulas síncronas, com reprodução das falas em tempo real, sendo que esse modelo está sendo “considerado um formato que exclui muitos indivíduos do processo educativo, além de não dar conta dos objetivos pedagógicos pensados no modelo presencial”, já que as barreiras de acesso à *Internet* e aos dispositivos eletrônicos obstaculizam sobremaneira o ensino dos estudantes com deficiência. Já o ensino à distância tem a democratização como base, exigindo um “elevado grau de planejamento de suas estratégias pedagógicas, elaboração do material didático, escolha dos recursos a serem utilizados e conhecimento do modo de vida de seus potenciais alunos” (NUNES; AMORIM; CALDAS, 2020, p. 45-46).

necessitam de treinamento adequado em relação ao ambiente digital (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2021, p. 7). Também é notório que este pode implementar o acesso das crianças à educação inclusiva e fortalecer o engajamento entre os alunos e professores (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2021, p. 19). Assim, os Estados Partes possuem a obrigação de “ampliar as oportunidades das crianças para a aprendizagem *online* e ao longo da vida” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2021, p. 20).

O comentário também traz importantes contribuições no que tange ao ensino remoto, destacando que o ente estatal deve oferecer a infraestrutura adequada às crianças, “incluindo acesso a dispositivos, eletricidade, conectividade, materiais educacionais e apoio profissional” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2021, p. 20). Ademais, também deve ser assegurado o ensino acessível a todas as crianças, superando as desigualdades existentes (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2021, p. 19- 20).

Nota-se que essas considerações possuem uma ligação direta com o ensino à distância experimentado durante a pandemia da Covid-19⁶², já que mais de 90% dos estudantes no mundo foram impactados com o fechamento das escolas (UNESCO, 2020a, p. 5). Ainda, em torno de 40% dos países de renda baixa e média-baixa não tomaram nenhuma medida com o intuito de auxiliar os estudantes em risco de exclusão durante a

⁶² O autor Slavoj Žižek propôs reflexões sobre o contexto pandêmico, referindo que o Coronavírus fez emergir os vírus ideológicos que sempre estiveram presentes na sociedade, como a disseminação de notícias falsas (2020, p. 21-23). A partir dessas ideias, é possível afirmar que a pandemia também colocou em evidência a falta de acessibilidade e de preocupação com os direitos das pessoas com deficiência. Nas palavras Ana Amélia Ribeiro de Almeida e Carolina Cangemi Gregorutti, “a doença do coronavírus (COVID-19) nos deu a oportunidade de expandir e repensar a prestação de serviços a uma das populações mais vulneráveis, crianças e jovens com deficiência e suas famílias” (ALMEIDA; GREGORUTTI, 2021, p. 179-180).

pandemia da Covid-19 (UNESCO, 2020a, p. 9), indo de encontro ao propugnado nos documentos nacionais e internacionais relativos ao tema.

Nesse contexto, é importante mencionar a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021, denominada de “Lei da Conectividade”, a qual prevê⁶³ o repasse de recursos públicos para que os Poderes Executivos estaduais e do Distrito Federal promovam “ações para a garantia do acesso à *Internet*, com fins educacionais, aos alunos e aos professores da rede pública de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em virtude da calamidade pública decorrente da Covid-19” (BRASIL, 2021a).

O presidente Jair Bolsonaro havia vetado o projeto de lei, mas o Congresso Nacional derrubou o seu veto. Diante disso, o governo federal ajuizou, no Supremo Tribunal Federal, uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6926⁶⁴ (BRASIL, 2020c). A União Nacional dos

⁶³ O artigo 2º da Lei 14.172/2021 dispõe que: “Art. 2º A União entregará aos Estados e ao Distrito Federal o valor de R\$ 3.501.597.083,20 (três bilhões, quinhentos e um milhões, quinhentos e noventa e sete mil e oitenta e três reais e vinte centavos) para aplicação, pelos Poderes Executivos estaduais e do Distrito Federal, em ações para a garantia do acesso à internet, com fins educacionais, aos alunos e aos professores da rede pública de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em virtude da calamidade pública decorrente da Covid-19. § 1º Serão beneficiários das ações de que trata o caput deste artigo os alunos da rede pública de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios pertencentes a famílias inscritas no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico) e os matriculados nas escolas das comunidades indígenas e quilombolas, bem como os professores da educação básica da rede pública de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. § 2º Os recursos destinados ao cumprimento do disposto no caput deste artigo serão aplicados de forma descentralizada, mediante transferências da União aos Estados e ao Distrito Federal em parcela única, a ser paga até 30 (trinta) dias após a publicação desta Lei, de acordo com o número de professores e de matrículas que cumpram os requisitos previstos no § 1º deste artigo e o atendimento às finalidades, às proporções e às prioridades definidas no art. 3º desta Lei. § 3º Os recursos a que se refere o caput deste artigo, transferidos pela União aos Estados e ao Distrito Federal, que não forem aplicados até 31 de dezembro de 2021, após atendidas as finalidades e as prioridades previstas no art. 3º desta Lei, ou que forem aplicados em desconformidade com o disposto nesta Lei, serão restituídos, na forma de regulamento, aos cofres da União, até o dia 31 de março de 2022” (BRASIL, 2021a).

⁶⁴ A Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 6926, proposta pela Presidente da República, está pendente de julgamento definitivo pelo Supremo Tribunal Federal (STF). Conforme se constatou no *site* do STF, a última decisão foi publicada em janeiro de 2022, tratando-se de decisão monocrática em que o Ministro Relator Dias Toffoli, deferiu parcialmente o pedido de medida cautelar realizado pelo presidente, para “prorrogar o término do prazo do art. 2º, § 2º, da Lei nº 14.172/2021, conferindo 90 (noventa) dias, a contar da presente decisão, para o cumprimento do repasse previsto no caput do art.

Estudantes (UE) já se posicionou de forma contrária a ADI proposta, salientando que a “conectividade agora é essencial para minimizar o impacto da pandemia na educação de milhares de crianças” (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2021). Dessa forma, evidencia-se mais uma iniciativa do Poder Executivo que vai de encontro aos direitos estudados anteriormente, sobretudo ao direito à educação.

A partir do exposto neste subcapítulo, pode-se evidenciar a luta das crianças e adolescentes com deficiência para terem seus direitos assegurados. E, ainda assim, nos dias atuais, tais direitos são postos frequentemente em risco, sendo dever de toda sociedade empenhar-se para assegurá-los.

Também foi possível verificar os ditames básicos de um Estado Democrático de Direito, como o direito à cidadania e o direito à igualdade. Além disso, demonstrou-se que o direito à acessibilidade se torna essencial para a promoção do direito à educação das crianças e adolescentes com deficiência, estando ambos os direitos garantidos em leis internacionais e também no plano interno.

Ainda, não basta evidenciar que o direito à educação está assegurado na legislação, também é importante verificar se ele esteve presente nos estudos científicos realizado no interregno da pandemia da Covid-19. Essa pesquisa se justifica levando em consideração que “um bom sistema de ensino básico tem que contar com a participação da Academia na medida em que forma educadores”, buscando ainda na pesquisa científica alternativas “para a melhor forma de atingir efetivos resultados que permitam a existência de uma escola criadora e transmissora de cultura” (PEREIRA, 1999, p. 88). Por conseguinte, é necessário averiguar

2º e prorrogar o prazo do art. 2º, § 3º, da Lei nº 14.172/2021, por 6 (seis) meses, a contar da efetiva transferência de recursos” (BRASIL, 2020c).

em que medida a comunidade científica contribuiu com o direito à educação das crianças e adolescentes com deficiência durante a pandemia da Covid-19, como será realizado a seguir.

2

DAS PROMESSAS À REALIDADE: O POSICIONAMENTO ASSUMIDO PELA SOCIEDADE E PELOS ESTADOS PARA A PROMOÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Este capítulo será dividido em duas partes, primeiramente expor-se-á a pesquisa bibliométrica da produção jurídica sobre o tema, relatando os periódicos e os artigos analisados, bem como os resultados encontrados. A fim de melhor estruturar o estudo, serão definidas três categorias jurídicas distintas, quais sejam, categoria “A”: acessibilidade e/ou pessoas com deficiência; categoria “B”: direito à educação; categoria “C”: crianças e/ou adolescentes.

Destaca-se que a bibliometria pode ser encarada como tema de pesquisa ou como método, sendo que quando utilizadas na metodologia, contribuem para a análise de diversas áreas do saber a partir dos resultados obtidos (DE MEDEIROS; VITORIANO, 2015, p. 494). Ainda, é importante referir que os estudos bibliométricos “têm sido realizados em diversas áreas do conhecimento”, revelando “um forte indício de interdisciplinaridade e de aplicação prática de seus métodos em pesquisas no Brasil” (DE MEDEIROS; VITORIANO, 2015, p. 497).

Como síntese, afirma-se que a pesquisa bibliométrica é “[...] utilizada para mensurar aspectos da produção acadêmica que contribui para o desenvolvimento da ciência (DE MEDEIROS; VITORIANO, 2015, p. 491). Então, utilizou-a no presente trabalho a fim de averiguar em que

medida a comunidade científica contribuiu para a reflexão crítica sobre o acesso à educação das crianças e adolescentes com deficiência, durante a pandemia da Covid-19.

Já a segunda parte apresentará as orientações e ações desenvolvidas pela sociedade e pelo Estado brasileiro para a promoção do direito à educação das crianças e dos adolescentes com deficiência durante a pandemia, sendo dividida em três itens. O primeiro destina-se ao estudo das iniciativas internacionais; o segundo é voltado para as políticas implementadas pelo Estado brasileiro e, por fim, no terceiro demonstrar-se-á as ações das organizações não-governamentais eleitas para a análise.

2.1 O DIREITO À EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: ESTUDO BIBLIOMÉTRICO DA PRODUÇÃO JURÍDICA SOBRE O TEMA

O início da pesquisa bibliométrica se deu com o acesso à Plataforma Sucupira, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a qual se constitui como uma “ferramenta que coleta informações e funciona como base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG)” (BRASIL, 2018). Conforme divulgado pelo Ministério da Educação, o seu objetivo primordial é o de fornecer “para toda a comunidade acadêmica, em tempo real e com transparência, as informações, processos e procedimentos que a Capes realiza no SNPG” (BRASIL, 2018). Dessa maneira, evidencia-se a importância de referida plataforma para toda a comunidade acadêmica e científica brasileira.

Um dos procedimentos realizados pela CAPES e que está à disposição na Plataforma Sucupira é o denominado Sistema Qualis de avaliação de periódicos, utilizado “para a avaliação dos programas de pós-

graduação no Brasil”, possuindo como principal papel o de “auxiliar os comitês de avaliação no processo de análise e de qualificação da produção bibliográfica dos docentes e discentes dos programas de pós-graduação credenciados pela Capes” (BARRADAS BARATA, 2016, p. 16). Segundo Rita de Cássia Barradas Barata, que foi diretora de avaliação da CAPES, “[...] o Qualis Periódicos é um dos instrumentos fundamentais para a avaliação do quesito produção intelectual, agregando o aspecto quantitativo ao qualitativo” (BARRADAS BARATA, 2016, p. 16). Os periódicos são classificados de forma regular, em oito diferentes níveis de qualidade, sendo os estratos “A1” e “A2” os mais elevados. Para que seja possível atingir essa posição, uma série de critérios rigorosos deve ser atendida (BARRADAS BARATA, 2016, p. 16).

Com efeito, depreende-se que o Sistema Qualis, mormente o mecanismo “Qualis Periódicos”, é um validador considerável da qualidade da produção científica brasileira, servindo como parâmetro para a avaliação dos cursos de pós-graduação no país. Assim, para a consecução do estudo bibliométrico, foram eleitos os periódicos pertencentes aos estratos mais altos, ou seja, Qualis A1 e Qualis A2. Objetivou-se, então, averiguar em que medida a comunidade científica contribuiu para a reflexão crítica sobre o acesso à educação das crianças e adolescentes com deficiência, durante a pandemia da Covid-19. Uma vez justificada a escolha pelas ferramentas de análise, é possível especificar os demais critérios empregados para a seleção dos periódicos.

Após o acesso ao “Qualis Periódicos” da Plataforma Sucupira, selecionou-se como evento de classificação, “as classificações de periódicos do quadriênio 2013-2016¹”, já que é a avaliação mais recente disponível

¹Conforme divulgado no sítio eletrônico da Plataforma Sucupira, “as informações do Qualis-Periódicos disponíveis para consulta na Plataforma Sucupira referem-se apenas as classificações das revistas

na plataforma (BRASIL, 2016). Como área de avaliação, definiu-se o “Direito”, em razão da pesquisa ser do âmbito jurídico. Por fim, as classificações “A1” e “A2” foram eleitas, posto que dizem respeito aos periódicos avaliados com melhor qualidade científica. A partir disso, foram encontrados noventa e seis periódicos da classificação Qualis A1, e noventa e um periódicos de Qualis A2.

Posteriormente, com o intuito de delimitar melhor o objeto de análise, elegeu-se apenas os periódicos nacionais, em razão do presente estudo tratar do direito à educação das crianças e adolescentes brasileiros com deficiência. Ainda, limitou-se o exame aos periódicos divulgados no meio *online*, excluindo aqueles que estavam elencados em duplicidade. Logo, acessou-se o *site* de cada um dos periódicos, escolhendo apenas aqueles que possuíam como escopo os direitos humanos e/ou direitos fundamentais, visto que tais direitos são o foco do presente trabalho. Ainda, foram filtrados somente aqueles que estavam com prazo para submissão de artigos encerrado. Desse modo, foram definidos vinte e um periódicos de Qualis A1, e dez periódicos de Qualis A2.

Após a seleção dos periódicos, pode-se adentrar na escolha dos artigos. Para tanto, verificou-se todos os volumes, de cada um dos periódicos, correspondentes ao período de 26 de fevereiro de 2020 a junho de 2021. O marco temporal foi delimitado levando em consideração que o primeiro caso confirmado de Covid-19, no Brasil, foi em 26 de fevereiro de 2020, consoante divulgado pela Agência Brasil (2021).

consolidadas do Triênio 2010-2012 e Quadriênio 2013-2016”. Há um novo modelo recente de avaliação, denominado Qualis Referência, no entanto, “ele ainda se encontra em fase de discussão e aprimoramentos pelas Áreas de Avaliação”. Ademais, é importante mencionar que “nas Classificações de 2010-2012 e 2013-2016, os veículos receberam classificações em estratos indicativos de qualidade A1, mais elevado; A2; B1; B2; B3; B4; B5; C - peso zero”, já “na Classificação de 2017-2020, os veículos poderão ser classificados nos seguintes estratos: A1, mais elevado; A2; A3; A4; B1; B2; B3; B4; C - peso zero” (BRASIL, 2016).

Ademais, o levantamento bibliométrico foi realizado em junho de 2021, quando ocorreu a qualificação deste trabalho, e que também coincide com o início da vacinação dos profissionais da educação e da retomada das aulas presenciais em alguns Estados brasileiros (UNESCO, 2021a).

Com isso, buscou-se averiguar em que medida a comunidade científica, enquanto integrante da sociedade e, também, agente responsável pela proteção integral das crianças e dos adolescentes, contribuiu para a promoção da acessibilidade das crianças e adolescentes com deficiência, refletindo cientificamente sobre o tema e dando visibilidade a ele, com vistas a garantir o direito à educação desse público durante a pandemia da Covid-19. Ressalta-se que o enfoque foi na produção jurídica sobre o tema com o intuito de auxiliar na resolução do problema de pesquisa.

Foram definidas três categorias jurídicas distintas para eleição e estruturação dos artigos, quais sejam, categoria “A”: acessibilidade e/ou pessoas com deficiência; categoria “B”: direito à educação; categoria “C”: crianças e/ou adolescentes. Destarte, analisou-se os sumários de cada volume dos periódicos, verificando, especialmente nos títulos dos artigos, se houve trabalhos publicados, durante a limitação temporal definida, que tratassem sobre as categorias citadas, seja de forma isolada, ou conjunta. Além disso, investigou-se de que maneira abordaram as temáticas eleitas.

Diante disso, obteve-se quarenta e um artigos publicados em periódicos Qualis A1 e quinze artigos publicados em periódicos Qualis A2. Então, foram elaboradas diferentes tabelas, disponibilizadas nos apêndices deste estudo, a fim de estruturar de forma mais clara os periódicos e artigos em análise. As primeiras tabelas dizem respeito aos periódicos selecionados, de Qualis “A1” e “A2”, respectivamente. Nelas estão

presentes o título de cada periódico; a sua identificação conforme o indexador correlato; o endereço eletrônico onde eles estão disponíveis e o número de artigos localizados em cada periódico. Já as tabelas voltadas para os artigos em questão, contêm os títulos de cada estudo apurado; os nomes dos periódicos onde foram publicados; bem como a síntese da proposição que apresentam. Elencou-se os artigos dos periódicos de Qualis A1 e, posteriormente, os artigos dos periódicos Qualis A2, estruturando-os segundo a (s) categoria (s) jurídica (s) que se enquadram.

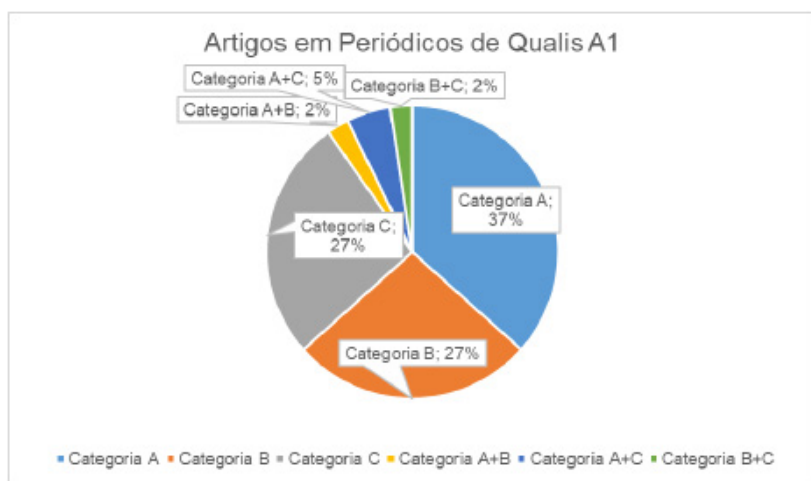
Realizou-se, desse modo, em um primeiro momento, uma análise quantitativa, verificando se houve artigos publicados, no período de 26 de fevereiro de 2020 a junho de 2021, que se ocuparam de alguma (s) da (s) categoria (s) eleitas. Como resultado almejado, estava o de encontrar artigos que discutissem sobre as três categorias jurídicas em questão, ou seja, sobre o acesso à educação das crianças e adolescentes com deficiência durante a pandemia da Covid-19, demonstrando em que medida a comunidade científica, sobretudo do meio jurídico, contribuiu com o tema, produzindo conhecimento e reflexão crítica do assunto. Ainda, se empreendeu uma análise qualitativa, verificando, mesmo naqueles estudos que não englobassem as três categorias em conjunto, de que maneira abordaram os assuntos de cada classe.

A fim de estruturar de forma mais clara a análise, primeiramente serão abordados os artigos pertencentes aos periódicos de Qualis A1, dividindo-os conforme as categorias jurídicas que englobam. Posteriormente, realizar-se-á a mesma abordagem com os artigos disponíveis nos periódicos do estrato A2.

Em relação aos artigos contidos nos periódicos pertencentes à classificação Qualis A1, foram encontrados quinze artigos que tratam somente sobre acessibilidade e/ou pessoas com deficiência; onze artigos

que discutem apenas o direito à educação; e onze artigos que se ocupam das crianças e/ou adolescentes. Além disso, verificou-se um artigo sobre acessibilidade e/ou pessoas com deficiência e o direito à educação; dois artigos sobre acessibilidade e/ou pessoas com deficiência e crianças e adolescentes; e um artigo que discorre sobre o direito à educação e, também, sobre as crianças e dos adolescentes.

Figura 1 – Gráfico demonstrando os artigos publicados em periódicos de Qualis A1



Fonte: autoria própria

Legenda: A = acessibilidade e/ou pessoas com deficiência;
B = direito à educação; C = crianças e/ou adolescentes.

No tocante à primeira categoria analisada, “A”, sobre acessibilidade e/ou pessoas com deficiência, constatou-se que os quinze artigos encontrados abordaram a acessibilidade sob diferentes vieses. Dois artigos detiveram-se na análise de leis e de institutos jurídicos, sem se aprofundarem de maneira significativa no tema da acessibilidade e da inclusão social, quais sejam, o artigo “Controle valorativo dos atos de autonomia praticados por pessoas com deficiência intelectual ou psíquica”, de autoria de Ana Carolina Brochado Teixeira e de Livia Teixeira

Leal (2020), bem como o artigo “O regime jurídico da pessoa com deficiência: uma análise sobre os tratados, sobre a Constituição, sobre a legislação e a jurisprudência”, escrito por Paulo Emílio de Macedo e Daniela Silva de Barcelos (2021).

O direito à acessibilidade foi tratado em uma perspectiva geral/conceitual em grande parte dos artigos. Ainda, se detectou, com frequência, a abordagem do direito à inclusão das pessoas com deficiência. Além disso, a necessidade de implementação de políticas públicas para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência também esteve em evidência. A acessibilidade física foi objeto de estudo de apenas um artigo, “a acessibilidade em cidades históricas para as pessoas com deficiências: desafios no cumprimento das legislações vigentes” (MORAES; SANTANA, 2020, p. 2-21). Por outro lado, a acessibilidade digital ocupou mais espaço nos trabalhos filtrados. Encontrou-se quatro artigos² que enfrentaram o tema da pandemia da Covid-19, porém focando a atenção ao direito à saúde. Na maioria destes últimos estudos, defendeu-se a necessidade de as informações relativas à pandemia estarem acessíveis para todas as pessoas, especialmente para as pessoas com deficiência.

A autora espanhola Augustina Palacios aborda o direito à inclusão e à acessibilidade das pessoas com deficiência, tomando como base o modelo de igualdade inclusiva proposto no Comentário Geral nº 6³, do

² Os artigos que enfrentaram o tema da pandemia foram: “*Discapacidad y derecho a la igualdad en tiempos de pandemia*” (PALACIOS, 2020); “Políticas públicas de enfrentamento da covid-19 para proteção das pessoas com deficiência” (LEITE; LOPES, 2020); “*Estado de Alarma por Coronavirus y Protección Jurídica de los Grupos Vulnerables*” (LINERA, 2020) e “Direito à Saúde Mental e Políticas Públicas para as Pessoas com Deficiência Psicossocial em Conflito com a Lei: uma Análise das Estratégias Jurídico-Políticas de Resistência contra o Retrocesso” (CORREIA; MAGNO, 2021).

³ Conforme já exposto no capítulo anterior, de acordo com o Escritório Regional para a América do Sul do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH-ROSA) (2020), o Comentário Geral nº 6, do Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aborda a interpretação

Comitê sobre os direitos das pessoas com deficiência (PALACIOS, 2020, p. 2-3). Ao tratar da Convenção das Nações Unidas sobre os direitos das pessoas com deficiência, ela assevera que “*la igualdad en el contexto de la discapacidad exige la inclusión de la diversidad*” (PALACIOS, 2020, p. 4).

Assim, a implementação de políticas de reconhecimento é crucial para se promover o respeito pelas diferenças das pessoas com deficiência e a sua inclusão efetiva na sociedade (PALACIOS, 2020, p. 4). A partir das ideias da autora, é possível fazer uma relação direta com o direito ao reconhecimento, sobretudo com o reconhecimento das diferenças, a luz dos ensinamentos de Axel Honneth, conforme visto de forma mais profunda no capítulo anterior (HONNETH, 2003, p. 183). De acordo com este autor, ao tratar do significado do reconhecimento recíproco, essencial inclusive para a participação a vida pública, “reconhecer os outros membros da coletividade como portadores de direitos” possibilita com que os cidadãos também se reconheçam como “pessoas de direito, no sentido de que podemos estar seguros do cumprimento social de algumas de nossas pretensões” (HONNETH, 2003, p. 178-179).

Nesse sentido, é importante revisitar os ensinamentos de Josiane Rose Petry Veronese e Carlos Alberto Crispim, os quais ensinam que a igualdade de oportunidades e a inclusão são essenciais “para a construção de uma sociedade justa e igualitária, fundamentada no reconhecimento e valorização das diferenças como particularidades inerentes de todos” (VERONESE; CRISPIM, 2020a, p. 21). Dessa forma, ao tratar da acessibilidade e da inclusão social dos grupos vulneráveis,

do artigo 5º da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência sobre a equidade e não discriminação, revelando a “preocupação sobre práticas segregatórias na educação, categoricamente afirmando que a prática discriminatória contraria os objetivos da Convenção, em contravenção direta aos artigos 5º e 24º” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2020).

4 Tradução para o português: “a igualdade no contexto da deficiência exige a inclusão da diversidade”.

como as pessoas com deficiência, é impossível não abordar o reconhecimento e o respeito pelas diferenças.

Outra questão apontada por Augustina Palacios e que merece destaque é a relação direta entre pobreza e deficiência, na medida em que as barreiras sociais enfrentadas pelas pessoas com deficiência afetam diretamente a sua renda, exigindo políticas fiscais e econômicas em prol da igualdade de oportunidades, como as ações afirmativas (PALACIOS, 2020, p. 4-5). O contrário também ocorre, pois as pessoas mais pobres têm mais dificuldade de ofertar aos filhos com deficiência as possibilidades de desenvolvimento, terapias e atendimento, o que faz com que desenvolvam menos habilidades, tornando-se um ciclo vicioso. Nesse ponto, pode-se fazer uma reflexão sobre a importância do acesso à educação para as crianças e os adolescentes com deficiência, enquanto mínimo essencial para que se alcance condições econômicas que permitam uma boa qualidade de vida.

No que tange às desigualdades, a autora Augustina Palacios ressalta que a desigualdade estrutural vivenciada pelas pessoas com deficiência se acentuou significativamente durante a pandemia da Covid-19. Em suas palavras, *“al analizar la discapacidad en el contexto de la pandemia, nos encontramos ante situaciones y posiciones previas de vulnerabilidad, que claramente se potencian y acrecientan”* (PALACIOS, 2020, p. 2-3). Certamente essa vulnerabilidade é ainda mais significativa quando se está diante de crianças e adolescentes com deficiência, ainda que esse público não tenha sido especificamente tratado por ela.

⁵ Tradução para o português: “ao analisar a deficiência no contexto da pandemia, nos deparamos com situações e posições prévias de vulnerabilidade, que claramente se potencializam e expandem”.

Apesar de o vírus não ser seletivo, Palacios enfatiza que as pessoas com deficiência têm chances muito maiores de contraí-lo, não só devido a possíveis problemas respiratórios preexistentes, por exemplo, mas também em decorrência da falta de acesso às informações relativas à pandemia e da dificuldade de acesso aos hospitais e aos serviços médicos. Além disso, muitas vezes, as providências do governo ignoram as necessidades das pessoas com deficiência, sendo urgente que se pense em políticas públicas que visem a diminuição das desigualdades enfrentadas por elas (PALACIOS, 2020, p. 2-3).

Miguel Ángel Presno Linera também destaca a importância de as informações publicadas em caráter urgente sobre o estado de alarme provocado pela pandemia estarem acessíveis a todas as pessoas, especialmente aos grupos vulneráveis, como as pessoas com deficiência (LINERA, 2020, p. 19-22). Assim, não basta que os riscos, as medidas aptas para prevenir e enfrentar a pandemia, as limitações e os recursos disponíveis pelo governo sejam divulgados nos sítios eletrônicos oficiais, como o Ministério da Saúde, posto que, nas palavras do autor:

*hay ciertos grupos de personas cuya vulnerabilidad consiste, en parte, en su exclusión o insuficiente inclusión en el actual sistema electrónico de difusión de noticias e informaciones, que debería complementarse con mensajes claros y accesibles en diferentes formatos y en todos los medios audiovisuales*⁶ (LINERA, 2020, p. 21).

Alude-se, assim, às ideais difundidas por Manuel Castells (2003, p. 201-202) sobre divisão digital expostas anteriormente. É preciso

⁶ Tradução para o português: “há certos grupos de pessoas cuja vulnerabilidade consiste, em parte, em sua exclusão ou insuficiente inclusão no atual sistema eletrônico de difusão de notícias e informações, que deveria complementar-se com mensagens claras e acessíveis em diferentes formatos e em todos os meios audiovisuais”.

reconhecer o grande potencial dos meios virtuais, que poderiam impulsionar a acessibilidade digital de todas as pessoas. No entanto, evidencia-se justamente o contrário, com evidente desigualdade de acesso e de inclusão dos grupos vulneráveis à *Internet* e a sociedade em rede (CASTELLS, 2003, p. 201-202).

Sobre o assunto, as autoras Flávia Piva Almeida Leite e Cintia Barudi Lopes, no artigo “Políticas públicas de enfrentamento da covid-19 para proteção das pessoas com deficiência”, de 2020, corroboram com a necessidade de efetivação da inclusão digital para as pessoas com deficiência, sobretudo no período da pandemia, com o intuito de garantir o pleno acesso aos serviços de saúde, como a telemedicina (LEITE; LOPES, 2020, p. 229-250). Os Estados devem garantir o pleno acesso das pessoas com deficiência às tecnologias informacionais, consagrando a acessibilidade universal, enquanto direito instrumental para o exercício dos demais direitos (PALACIOS, 2020, p. 8-9).

Ao tratar sobre a recomendação da Comissão Interamericana de Direitos Humanos, Augustina Palacios explica que enfrentar a perspectiva da deficiência, de modo multidisciplinar, é imprescindível em todas as medidas criadas em combate à Covid-19 (PALACIOS, 2020, p. 7). Contudo, o enfoque da autora é no direito à saúde, sem conferir atenção especial ao direito à educação. Do mesmo modo, o artigo “Autismo: aspectos jurídicos da acessibilidade e respeito”, de 2021, se detém no direito à saúde das pessoas com deficiência, discorrendo sobre a inclusão social deste grupo e da necessidade de políticas públicas para a efetivação da dignidade e da inclusão das pessoas com deficiência (FARAH; CUNHA, 2021, p. 283-301).

A acessibilidade digital também foi debatida no artigo “pessoa com deficiência e atuação processual: o exercício de direitos fundamentais”,

em que se discute a falta de acessibilidade e de inclusão no Poder Judiciário, acarretando em barreiras para a atuação processual das pessoas com deficiência (ARAÚJO; SALDANHA, 2020, p. 258-280). Conforme já evidenciado anteriormente, o direito à acessibilidade, incluindo a acessibilidade digital, é crucial e posto em voga nos momentos mais críticos, como o vivenciado diante da pandemia da Covid-19. Se as informações não estiverem acessíveis à toda a população, como as pessoas com deficiência, além da desigualdade ocasionada, influenciará de forma negativa no controle e na prevenção dos problemas enfrentados.

Os autores José Armando Valente, Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, Alexandra Fogli Serpa Geraldini, especialistas na área da educação, já em 2017, apontavam que, com o surgimento da cultura digital e com a relação entre o conhecimento e as tecnologias de informação e comunicação na era da hiperconexão, “faz-se necessário ressignificar o próprio conceito de educação e seus modos de fazer” (VALENTE; DE ALMEIDA; GERALDINI, 2017, p. 458). Percebe-se, desse modo, que o contexto pandêmico vivenciado colocou em evidência e tornou impositiva a aplicação das tecnologias nas salas de aulas virtuais, que já estava sendo paulatinamente implementada face a emergência da sociedade em rede.

Embora os artigos não abordem especificamente sobre o direito à educação das crianças e dos adolescentes com deficiência, a partir do estudo do capítulo anterior do presente trabalho, sabe-se que o direito a ter acesso a todas informações de forma acessível se estende às crianças e aos adolescentes, inclusive àqueles com deficiência. Essa proteção e a promoção de direitos precisa ser ainda mais robusta em se tratando de crianças e adolescentes com deficiência, pois são ainda mais vulneráveis em comparação aos adultos com deficiência. Logo, tudo o que foi

dito para os adultos, deve ser ofertado para crianças e adolescentes, com prioridade absoluta. Ainda, denota-se que se as crianças e adolescentes com deficiência não obtiverem sequer acesso às informações oficiais relativas à pandemia, dificilmente terão acesso à educação em igualdade de condições com as demais crianças e adolescentes.

Alguns estudos trouxeram a preocupação com os segmentos mais vulneráveis da sociedade, como as mulheres com deficiência, as pessoas negras com deficiência e as pessoas com deficiência que estão encarceradas. Augustina Palacios menciona que o confinamento ocasionado com a pandemia gera um aumento da violência doméstica e sexual, prejudicando sobremaneira as mulheres com deficiência vítimas dessas agressões. Ademais, ressalta que as crianças também se tornam mais sujeitas a violência e ao abuso sexual, bem como ao abandono escolar após a pandemia (PALACIOS, 2020, p. 8-9). Não obstante, a autora não aprofunda o debate em torno do direito à educação, tampouco aborda as crianças e os adolescentes com deficiência, cuja vulnerabilidade torna-se ainda mais latente neste período.

Da mesma forma que Augustina Palacios, as autoras Ludmila Correia e Patrícia Magno, no artigo “Direito à saúde mental e políticas públicas para as pessoas com deficiência psicossocial em conflito com a lei: uma análise das estratégias jurídico-políticas de resistência contra o retrocesso”, de 2021, tratam das pessoas com deficiência biopsicossocial que estão encarceradas e, mais especificamente, do direito à saúde e da implementação de políticas públicas nessa área.

Já o artigo “DisCrit: os limites da interseccionalidade para pensar sobre a pessoa negra com deficiência” merece destaque, pois aborda o direito das pessoas negras com deficiência, as quais, ao lado das crianças e adolescentes com deficiência, são duplamente vulneráveis. Ainda,

os autores Philippe Oliveira de Almeida e Luana Adriano Araújo realizaram levantamento de literatura brasileira, constatando a necessidade de mais estudos envolvendo raça e deficiência (DE ALMEIDA; ARAÚJO, 2020, p. 612-640).

O protagonismo das pessoas com deficiência também é frisado por Augustina Palacios, na medida em que devem ser protagonistas no processo de elaboração de políticas públicas, especialmente durante a pandemia, visto que podem contribuir muito a partir das suas vivências. Muitas pessoas com deficiência possuem experiência com o trabalho remoto e com situações de isolamento, por exemplo, de modo que podem propor alternativas inovadoras para o momento vivenciado (PALACIOS, 2020, p. 8-9).

Ainda, é sublinhada a importância das pessoas com deficiência serem ouvidas na elaboração de iniciativas frente a pandemia, as quais devem ser “*basada en derechos, inclusiva de la discapacidad en toda su diversidad*” (PALACIOS, 2020, p. 9). Nesse sentido, destaca-se que as crianças e os adolescentes com deficiência também necessitam ser ouvidos, assegurando-se o seu protagonismo. Certamente esse público tem muito a contribuir, essencialmente no que concerne à criação de alternativas para o ensino escolar durante a pandemia. Interligando essas ideias com os ensinamentos de Axel Honneth, pode-se afirmar que as crianças e os adolescentes com deficiência, assim como os demais sujeitos, não são apenas um membro da comunidade, mas também reagem a ela, possuindo a capacidade de modificá-la (HONNETH, 2003, p. 140), podendo incrementar de forma significativa o tema da inclusão escolar no período pandêmico.

⁷ Tradução para o português: “baseada em direitos, inclusive da deficiência em toda a sua diversidade”.

O artigo “Paradoxos do Direito à Igualdade: Discriminação, Diferença e Identidade sob uma Perspectiva Crítica”, de 2021, discorre sobre a concepção de identidade, como substrato para enfrentar as discriminações advindas de critérios como a deficiência, por exemplo (GOMES; FABRIS, 2021, p. 564-565). Os autores ressaltam que “a reivindicação da diferença tem por objetivo afirmar sua valorização e/ou reclamar o reconhecimento de direitos específicos erigidos a partir de necessidades específicas de certos sujeitos e grupos” (GOMES; FABRIS, 2021, p. 565-566). As autoras Rosângela Angelin e Liane Lucca destacam a importância do reconhecimento das diferenças para a construção das identidades, as quais “*necesitan del contraste para ser construídas, o sea, necesitan de la diferencia para poder afirmarse como propias*” (ANGELIN; LUCCA, 2020, p. 114).

A partir das ideias expostas, reporta-se novamente aos ensinamentos de Josiane Rose Petry Veronese e Carlos Alberto Crispim a respeito da relevância da Doutrina da Proteção Integral para a aceitação e para o respeito pelas singularidades das crianças e dos adolescentes (VERONESE; CRISPIM, 2020a, p. 29). Enfatiza-se ainda a tarefa dos educadores no sentido de impulsionar a assunção dos educandos se aceitarem exatamente como são, priorizando as identidades culturais de cada aluno (FREIRE, 1996, p. 22-25).

Ainda, Axel Honneth elucida que o reconhecimento recíproco das diferenças conduz à autorrealização e à “autoconfiança individual, que é a base indispensável para a participação autônoma na vida pública” (HONNETH, 2003, p. 177-178). Assim, se a educação não for inclusiva,

⁸ Tradução para o português: “necesitam do contraste para serem construídas, ou seja, necessitam da diferença para poderem se afirmar como próprias”.

difícilmente as pessoas com deficiência poderão desenvolver a sua autonomia e autorrealização. A falta de acessibilidade pode impactar de forma severa e negativa no projeto de vida desses indivíduos, irradiando efeitos também no plano coletivo, pois eles ficariam dependentes de ações, que, na maioria dos casos, são assistencialistas.

Destaca-se que o direito à educação, especialmente durante a pandemia, necessita ser pensado e disponibilizado de forma diferenciada às crianças e adolescentes com deficiência, atentando-se para as suas particularidades e necessidades. Isto é, reconhecer as diferenças, a teor do que preconiza Alex Honneth, torna-se elementar, assim como a promoção de iniciativas e políticas públicas voltadas ao acesso à educação deste público, por parte da sociedade e do Estado.

No entanto, as medidas de inclusão apresentam limites, pois “o fato de seu objetivo final ser a completa inclusão de um conjunto de *outsiders* ao sistema existente” pode ocasionar na “consolidação de estruturas de poder e um reforço à exclusão de grupos e comportamentos disruptivos que não se conformem a essas estruturas” (GOMES; FABRIS, 2021, p. 573). É possível relacionar essa constatação com a ideia de inclusão escolar mencionada na seção anterior, especialmente no que tange à formulação de um sistema educacional inclusivo, pois, nas palavras de Luiz Antonio Miguel Ferreira “não há como garantir a educação simplesmente colocando o aluno com deficiência na escola”, tornam-se necessárias ações “a serem desenvolvidas para que as pessoas com deficiência possam exercer seu direito à educação [...]” (FERREIRA, 2019, p. 188).

Juliana Cesario Alvim Gomes e Ligia Fabris também mencionam alguns instrumentos voltados para a acessibilidade e para a igualdade material dos indivíduos mais vulneráveis, como as pessoas com

deficiência, a exemplo da adaptação razoável⁹ e das ações afirmativas¹⁰. Nesse mesmo sentido, Augustina Palacios dispõe que para garantir a igualdade e a não discriminação, é necessário implementar iniciativas pautadas no desenho universal¹¹, de forma que sejam pensadas para as pessoas com deficiência e realizem adaptações quando for preciso (PALACIOS, 2020, p. 10).

Não obstante o caráter positivo dessas medidas, muitas vezes, elas se preocupam apenas com o resultado almejado, sem se deterem nas estruturas que ocasionam as desigualdades enfrentadas (GOMES; FABRIS, 2021, p. 572). Portanto, é crucial buscar e intervir nas causas dos problemas, pois somente assim será possível ocasionar mudanças significativas. No que concerne ao objeto do presente trabalho, pode-se afirmar que iniciativas da sociedade, incluindo organizações, comunidade científica, escolas, dentre outros, e políticas públicas por parte do Estado, são imprescindíveis para que as crianças e adolescentes com

⁹ O conceito de adaptação razoável está presente na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, no artigo 2º: “significa a modificação necessária e adequada e os ajustes que não acarretem um ônus desproporcional ou indevido, quando necessários em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam desfrutar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006).

¹⁰ As ações afirmativas consistem em “[...] um dos mecanismos comumente utilizados para combater desigualdade e exclusão que confere tratamento distinto (isto é, em melhores condições) a grupos sociais específicos discriminados e em situação de desvantagem, para contrapor barreiras de acesso” (GOMES; FABRIS, 2021, p. 572). Não obstante não se restrinjam a elas, as cotas são o tipo de ação afirmativa mais usual, essencialmente voltadas para as áreas de educação e emprego. Também se cita como espécies do gênero ação afirmativa o método do estabelecimento de preferências e o sistema de bônus (GOMES, 2001, p. 147).

¹¹ A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência também define o desenho universal como sendo “o desenho de produtos, equipamentos, programas e serviços que possam ser usados por todas as pessoas, na maior medida do possível, sem necessidade de adaptação ou de desenho especializado. O “Desenho Universal” não deverá excluir os dispositivos de apoio destinados a grupos específicos de pessoas com deficiência, sempre que necessário” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006).

deficiência possam ter o direito de acesso à educação efetivado neste período.

Uma vez feita a observação dos artigos inseridos na categoria “A” e de como o tema da acessibilidade e das pessoas com deficiência foi discutido pelos autores, é possível partir para os comentários em relação aos onze artigos dos periódicos Qualis A1 que se enquadram na categoria “B”, relativa ao direito à educação. Quatro¹² destes artigos abordam o direito à educação de forma geral, sem abarcar os critérios ora analisados. Além disso, sete artigos¹³ são voltados para a educação no ensino superior, sendo que cinco¹⁴ destes são focados na educação jurídica. Ainda, dois artigos¹⁵ tratam sobre as ações afirmativas das

¹² Os quatro artigos que abordaram o direito à educação de forma geral, sem abarcar os critérios ora analisados são “Direito fundamental social à educação de qualidade: projeto de vida e possibilidade de dano existencial” (SILVA; MASSON, 2021); “*El derecho a la educación: un derecho fundamental en Colombia*” (RESTREPO; CASTRILLÓN, 2020); “*Carving a fair deal to secure right to education within copyright framework*” (GOSH, 2020) e “Das consequências da demonização da pluralidade nas escolas à luz do estatuto da diversidade sexual e de gênero” (CARDIN; TOBBIN, 2020b).

¹³ Os sete artigos voltados para a educação superior são: “*The understanding and construction of competences in the teaching action of the law from the complexity and the transdisciplinarity*” (DE SOUZA SANTANA; JUNIOR; MEIRA; COSTA-LOBO, 2021); “Direito educacional temporário: substituição e Suspensão das atividades presenciais na educação Superior durante a pandemia da covid-19” (RODRIGUES, 2020); “Vícios e virtudes nas políticas públicas de cotas educacionais: os obstáculos ao desenvolvimento humano com a chegada dos cotistas nas universidades públicas” (TIUJO; SANTOS, 2020); “*Educación jurídica e innovación tecnológica: un ensayo crítico*” (MALDONADO, 2020); “Educação jurídica e inovação: a ‘sala de aula invertida’ como metodologia viável” (SANCHES; CALIL; CARVALHO E SILVA, 2020); “*Law teaching in covid-19 times*” (SANTANA; SÁ; BRANCO; COSTA-LOBO, 2020) e “O ensino jurídico e o acesso dos afrodescendentes ao Judiciário do Estado do Amazonas” (RAMIDOFF; FREITAS; FREITAS, 2021).

¹⁴ Os cinco artigos voltados para a educação jurídica do nível superior são: “*Educación jurídica e innovación tecnológica: un ensayo crítico*” (MALDONADO, 2020); “Educação jurídica e inovação: a ‘sala de aula invertida’ como metodologia viável” (SANCHES; CALIL; CARVALHO E SILVA, 2020); “*Law teaching in covid-19 times*” (SANTANA; SÁ; BRANCO; COSTA-LOBO, 2020); “O ensino jurídico e o acesso dos afrodescendentes ao Judiciário do Estado do Amazonas” (RAMIDOFF; FREITAS; FREITAS, 2021); e “*The understanding and construction of competences in the teaching action of the law from the complexity and the transdisciplinarity*” (SANTANA; JUNIOR; MEIRA; COSTA-LOBO, 2021);

¹⁵ Os dois artigos que abordam as cotas são: “Vícios e virtudes nas políticas públicas de cotas educacionais: os obstáculos ao desenvolvimento humano com a chegada dos cotistas nas universidades públicas” (TIUJO; SANTOS, 2020) e “O ensino jurídico e o acesso dos afrodescendentes ao Judiciário do Estado do Amazonas” (RAMIDOFF; FREITAS; FREITAS, 2021).

políticas educacionais de cotas no ensino superior, sendo um deles¹⁶ delimitado nas cotas raciais no acesso ao Poder Judiciário do Estado do Amazonas. Ademais, quatro artigos¹⁷ discorrem sobre as inovações tecnológicas na educação superior, como, por exemplo, metodologias ativas de ensino, sendo que somente dois destes abordam a questão da pandemia¹⁸.

Os autores Hadassah Santana, Susana Sá, Paulo Gonet Branco e Cristina Costa-Lobo foram parte daqueles que enfrentaram os desafios da implementação da educação no contexto pandêmico vivenciado. Eles afirmam que a educação à distância proporciona o encurtamento das distâncias entre professores e alunos, relativizando as noções de tempo e de espaço. Todavia, eles advertem que embora a sala de aula virtual tenha um futuro promissor para o mundo acadêmico, esbarra na falta de acessibilidade para parte dos alunos. Alguns brasileiros não possuem acesso à eletricidade, o que, de maneira inevitável, repercute no ensino, obstaculizando a construção de uma educação democrática. Como consequência, *“the effectiveness of access to distance learning is questioned”*¹⁹ (SANTANA; SÁ; BRANCO; COSTA-LOBO, 2020, p. 334).

¹⁶ O artigo que trata das cotas raciais no acesso ao Poder Judiciário do Estado do Amazonas é intitulado de “O ensino jurídico e o acesso dos afrodescendentes ao Judiciário do Estado do Amazonas” (RAMIDOFF; FREITAS; FREITAS, 2021).

¹⁷ Os quatro artigos discorrem sobre as inovações tecnológicas na educação superior são: *“Educación jurídica e innovación tecnológica: un ensayo crítico”* (MALDONADO, 2020); “Educação jurídica e inovação: a ‘sala de aula invertida’ como metodologia viável” (SANCHES; CALIL; CARVALHO E SILVA, 2020); *“Law teaching in covid-19 times”* (SANTANA; SÁ; BRANCO; COSTA-LOBO, 2020) e “Direito educacional temporário: substituição e Suspensão das atividades presenciais na educação Superior durante a pandemia da covid-19” (RODRIGUES, 2020).

¹⁸ Os dois artigos que abordam a questão da pandemia são: *“Law teaching in covid-19 times”* (SANTANA; SÁ; BRANCO; COSTA-LOBO, 2020) e “Direito educacional temporário: substituição e Suspensão das atividades presenciais na educação Superior durante a pandemia da covid-19” (RODRIGUES, 2020)

¹⁹ Tradução para o português: “a efetividade do acesso da educação à distância é questionada”.

Destaca-se que a dificuldade de acesso é ainda maior para as pessoas com deficiência, sobretudo quando se está diante de crianças e adolescentes. Isso porque, mesmo que elas possuam eletricidade e *Internet*, necessitam de metodologias de ensino acessíveis para terem seu direito à educação efetivado. Destarte, pensar em uma educação à distância que seja acessível a todos, mormente a esse público, vai muito além do mero acesso à rede mundial de computadores.

Várias dificuldades são postas no processo da informatização da educação. Além das plataformas direcionadas para promover o contato entre os professores e os estudantes, como as plataformas “Zoom” e “Google Meet”, a metodologia da educação baseada em desafios (EBD) e os júris simulados, definidos no Idioma Inglês como “*moot court*” são apontadas pelos autores como metodologias ativas de ensino²⁰ viáveis de serem utilizadas nas salas de aula virtuais durante a pandemia. Elas são capazes de estimular o desenvolvimento, nos alunos, da criatividade, da inteligência, do senso crítico, bem como da capacidade de resolver desafios (SANTANA; SÁ; BRANCO; COSTA-LOBO, 2020, 333-335).

A metodologia da educação baseada em desafios (ABD) proporciona para os estudantes a simulação de desafios práticos a nível local e global, requerendo a tomada de decisões e de soluções por parte dos alunos, desenvolvendo habilidades como a pesquisa acadêmica. Dessa maneira, o sucesso das classes virtuais depende do engajamento, suporte e

²⁰ Um dos desafios impostos na educação nos meios virtuais consiste no “repensar sobre novas propostas educativas que superem a instrução ditada pelo livro didático, centrada no dizer do professor e na passividade do aluno. É importante considerar as práticas sociais inerentes à cultura digital, marcadas pela participação, criação, invenção, abertura dos limites espaciais e temporais da sala de aula e dos espaços formais de educação, integrando distintos espaços de produção do saber, contextos e culturas, acontecimentos do cotidiano e conhecimentos de distintas naturezas. A exploração dessas características e marcas demanda reconsiderar o currículo e as metodologias que colocam o aluno no centro do processo educativo e focam a aprendizagem ativa” (VALENTE; DE ALMEIDA; GERALDINI, 2017, p. 458-459).

sensibilidade dos professores em relação aos alunos. Ainda, nas palavras dos autores, o uso da tecnologia no ensino tem a possibilidade de ocasionar uma abordagem pedagógica que facilite “*the audiovisual forms of interaction between language students and teachers*” (SANTANA; SÁ; BRANCO; COSTA-LOBO, 2020, 334-335). Sem embargo, essa interação é extremamente dificultada pelas barreiras impostas no ambiente virtual para as pessoas com deficiência, como constatou-se no capítulo anterior.

Os autores concluem que a figura principal no processo de aprendizagem envolvendo metodologias ativas são os professores, cujo treinamento e capacitação tornam-se imprescindíveis (SANTANA; SÁ; BRANCO; COSTA-LOBO, 2020, 334-336). Com base nisso, relaciona-se essas ideias com o objeto da presente pesquisa, na medida em que se revela substancial a elaboração de iniciativas e de políticas públicas pela sociedade e pelo Estado, as quais devem auxiliar na promoção do acesso à educação pelas crianças e adolescentes com deficiência, principalmente no interregno da pandemia da Covid-19 e também no momento posterior, para superar os déficits deixados por aquele período. Sem isso, o esforço isolado dos professores seria fadado ao fracasso, pois a garantia da acessibilidade na educação depende do empenho, em conjunto, de todos os agentes responsáveis pela proteção integral das crianças e dos adolescentes, especialmente da sociedade e do Estado.

O escritor Horácio Wanderlei Rodrigues, no artigo intitulado “Direito educacional temporário: substituição e suspensão das atividades presenciais na educação superior durante a pandemia da Covid-19”,

²¹ Tradução para o português: “formas audiovisuais de interação na linguagem entre alunos e professores”.

datado de 2020, faz singelas menções à educação básica durante a pandemia. Ele salienta que o impacto desta na educação básica e superior foi imediato, ocasionando na suspensão de todas as atividades de ensino-aprendizagem de forma presencial (RODRIGUES, 2020, p. 709-712). Porém, como o próprio título do artigo sugere, o enfoque do autor é nas normas editadas com reflexo direto no ensino superior, especialmente aquelas do sistema federal de educação (RODRIGUES, 2020, p. 709-710)

Percebe-se, por conseguinte, que os trabalhos da categoria jurídica “B” (direito à educação) não se detiveram de modo aprofundado no estudo do direito à educação básica, incluindo os níveis infantil, fundamental e médio. Destarte, o ensino das crianças e adolescentes ficaram praticamente fora das análises. As alternativas tecnológicas e metodológicas para a educação remota em tempos de pandemia também foram pouco discutidas. Evidencia-se, assim, que apesar de haver uma promessa de proteção integral e de promoção de direitos, com a educação ocupando um lugar central quando se refere à infância e adolescência, o tema não despertou a preocupação da comunidade científica de maneira a originar impacto na produção de textos publicados em periódicos científicos.

Parte-se, então, para a observação dos dez artigos encontrados cuja categoria diz respeito às crianças e/ou os adolescentes, ou seja, categoria “C”. Destes, dois trabalhos²² versam sobre as violências que as crianças e adolescentes são vítimas, sendo uma abordagem voltada para a violência sexual e a outra para a violência doméstica. Ainda, dois

²² O artigo que aborda a violência sexual cujas vítimas são as crianças e adolescente é: “A atuação de magistrados/as paulistas diante da oitiva de crianças vítimas de violência sexual intrafamiliar” (ROQUE; CARLO; SALZEDAS; FERRIANI, 2021) e o artigo que diz respeito à violência doméstica é: “Subtração internacional de crianças: análise do enquadramento da violência doméstica como flexibilidade ao retorno imediato à residência habitual” (ROCHA GABRIEL; 2020).

artigos²³ abordam o trabalho das crianças e dos adolescentes e quatro artigos²⁴ abarcam a entidade familiar como responsável pela proteção integral das crianças e dos adolescentes. Nenhum artigo se ocupou de forma atenta sobre os problemas enfrentados na pandemia, tampouco especificamente sobre o direito à educação das crianças e adolescentes.

Ainda no que se refere aos artigos dos periódicos de Qualis A1, um estudo²⁵ englobou as categorias “A” (acessibilidade e/ou pessoas com deficiência) e a categoria “B” (direito à educação) em conjunto, todavia, a discussão centrou-se nas políticas públicas inclusivas na modalidade de ensino no âmbito das Classes Hospitalares, quando os alunos estão internados em tratamento de saúde e não podem frequentar a sala de aula regular (PAMPLONA; VILLATORE; TERRA; FERRAZ, 2020, p. 5-6). Não obstante este artigo não trate desta questão, a garantia da educação para os alunos que estão internados em hospitais adquire acentuada relevância no contexto de pandemia vivenciado, mormente para aqueles alunos com deficiência.

Foi encontrado apenas um artigo²⁶ englobando a categoria “B”, sobre direito à educação, aliando-a a categoria “C”, relativa às crianças e

²³ Os artigos que abordam o trabalho infantojuvenil são: “O neoconstitucionalismo e seus impactos frente ao trabalho infanto juvenil brasileiro” (SPOSATO; NASCIMENTO, 2020) e “*A reverse child protagonism: an analysis on legal protection against child labor in Bolivia*” (MOREIRA; CUSTÓDIO, 2020).

²⁴ Os quatro artigos que abarcam a entidade familiar como responsável pela proteção integral das crianças e dos adolescentes são: “Indeterminação normativa deliberada e liberdades: o melhor interesse da criança entre a coerência e o arbítrio” (RAMOS, 2020); “Família extensa ou adoção: critérios para a efetividade do princípio constitucional do melhor interesse da criança e do adolescente nos processos de colocação em família substituta” (SOUZA; FERNANDES, 2020); “50 anos dos “Direitos da Criança” na convenção americana de direitos humanos: a história do artigo 19” (PETERKE; FARIAS, 2020) e “O direito de crianças à visitação a familiares em restrição de liberdade e a gestão decisória: uma revisão normativa” (FERREIRA; GINDRI, 2021).

²⁵ O artigo intitula-se “Direitos fundamentais, garantias constitucionais e políticas públicas de educação: classes hospitalares como políticas públicas de inclusão” (PAMPLONA; VILLATORE; TERRA; FERRAZ, 2020)

²⁶ O artigo denomina-se “A, B, C, Google: Riscos ao Direito Fundamental à Proteção de Dados de Crianças e Adolescentes no *G Suite for Education*” (MARRAFON; FERNANDES, 2020).

adolescentes. Nesse estudo, os autores Marco Aurélio Marrafon e Elora Raad Fernandes analisam os riscos e oportunidades oferecidos pelo uso das tecnologias de informação e comunicação no ambiente escolar, notadamente no que se refere ao uso de dados pessoais das crianças e dos adolescentes, a partir da utilização da plataforma “*G Suite for Education*”. Eles destacam que “em um momento de isolamento social, devido à pandemia de Covid-19, essas tecnologias são cada vez mais utilizadas, na tentativa de manutenção do ensino a distância” (MARRAFON; FERNANDES, 2020, p. 204). Entretanto, antes de pensar nas possíveis consequências da utilização de tais plataformas pelas crianças e pelos adolescentes, é necessário observar que muitos alunos sequer têm acesso a elas, como ocorre, por exemplo, quando as ferramentas são inacessíveis às crianças e aos adolescentes com deficiência.

Findando a análise dos artigos publicados nos periódicos Qualis A1, tem-se dois artigos²⁷ que englobam as categorias “A” e “C”, ao mesmo tempo, dispondo acerca do direito à acessibilidade/pessoas com deficiência e, também, sobre as crianças e os adolescentes. Não obstante, somente um artigo²⁸ possui maior relevância para a temática em análise. Neste estudo, Bruna Angotti, Regina Stela Corrêa Vieira e Robison Tramontina abordam a concessão pelo Supremo Tribunal Federal, do Habeas Corpus 165.704 DF, em outubro de 2020, “voltado a todas as pessoas em situação de prisão e que têm sob sua única responsabilidade deficientes e crianças”, visando “a substituição da prisão preventiva por

²⁷ Trata-se dos artigos “Benefício de prestação continuada temporário para crianças acometidas pela síndrome congênita do *zika vírus*: uma análise crítica sobre seu potencial de ampliação da proteção social” (ARAÚJO; BUSSINGER, 2020) e “Cuidado e direitos fundamentais: o caso do habeas corpus coletivo para pais e responsáveis por crianças e pessoas com deficiência” (ANGOTTI; VIEIRA; TRAMONTINA, 2020).

²⁸ Trata-se do artigo “Cuidado e direitos fundamentais: o caso do habeas corpus coletivo para pais e responsáveis por crianças e pessoas com deficiência” (ANGOTTI; VIEIRA; TRAMONTINA, 2020).

domiciliar” (ANGOTTI; VIEIRA; TRAMONTINA, 2020, p. 563-564). Os autores enfatizam as razões da concessão da ordem, destacando o contexto de pandemia vivenciado, a proteção das pessoas com deficiência, bem como o melhor interesse e proteção das crianças que dependiam dos cuidados das pessoas encarceradas (ANGOTTI; VIEIRA; TRAMONTINA, 2020, p. 566-570).

Tal reflexão é notória, já que as crianças e adolescentes com deficiência também dependem de uma rede de apoio, principalmente familiar, para conseguirem participar das aulas remotas em igualdade de oportunidades com as demais. Conforme exposto previamente, na família, as crianças deveriam encontrar um local seguro e apto a impulsionar o seu pleno desenvolvimento (VERONESE; ROSSETTO, 2021, p. 23-24). Contudo, mormente no contexto pandêmico, muitas vezes a entidade familiar está tão vulnerável quanto as crianças e os adolescentes, motivo pelo qual o presente trabalho centra-se nas responsabilidades da sociedade e do Estado.

A partir do exposto no tocante aos artigos publicados nos periódicos classificados pela CAPES, no estrato A1, evidencia-se que nenhum estudo englobou as três categorias jurídicas formuladas nesta pesquisa. Não houve, assim, segundo os critérios escolhidos, escritos publicados durante a pandemia da Covid-19, que enfrentem com afinco os desafios e/ou alternativas para a promoção do acesso à educação das crianças e adolescentes com deficiência. Observa-se que, apesar da grande relevância do tema e da acentuada vulnerabilidade dos envolvidos, o assunto não chamou atenção da comunidade científica²⁹, não resultando

²⁹ Não se constatou a preocupação desse segmento da comunidade científica e repercussão do tema nesses meios tradicionais de divulgação. No entanto, é importante enfatizar que podem ser encontrados estudos em outros meios de divulgação, envolvendo os direitos das crianças e adolescentes relacionados ao contexto de pandemia, como, por exemplo, o artigo intitulado “Pandemia Covid-19 e

em artigos científicos publicados nos periódicos analisados. Por conseguinte, o tema deixou de ter visibilidade e maior circulação gratuita entre a comunidade científica. Entretanto, ainda que não tratem especificamente do assunto, os artigos apresentam algumas contribuições que podem ser adaptadas e direcionadas para o ensino desse grupo em especial condição de vulnerabilidade.

Já em relação aos artigos publicados nos periódicos de Qualis A2, no período de 26 de fevereiro de 2020 a junho de 2021, foram localizados quatro artigos³⁰ que dissertam apenas sobre a categoria “A”, acessibilidade e/ou as pessoas com deficiência; e dez artigos³¹ que versam somente sobre o direito à educação. Ainda, um³² estudo englobou as categorias jurídicas “A” e “B”, de forma conjunta, expondo sobre o direito à educação para as pessoas com deficiência. Assim, diante dos

os direitos fundamentais à alimentação, à vida e à saúde e a especificidade da primeira infância”, publicado em abril de 2020 pelas autoras Josiane Rose Petry Veronese e Joana Ribeiro, na Revista denominada *Empório do Direito*.

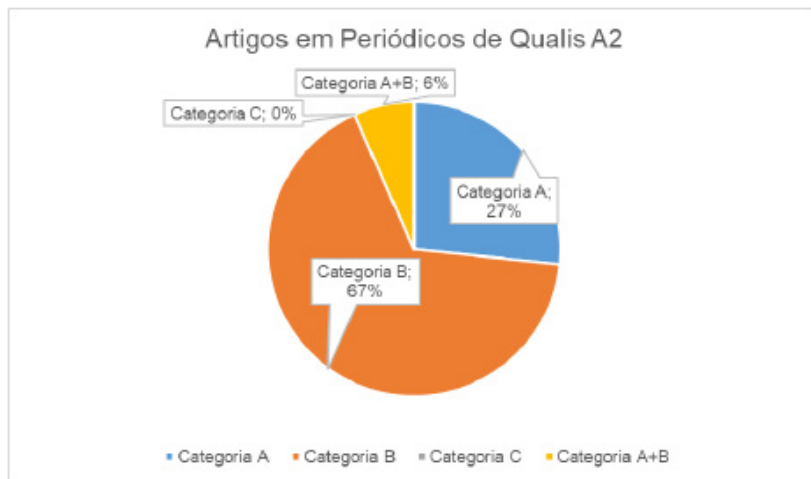
³⁰ Trata-se dos artigos: “A capacidade da pessoa com deficiência psíquica ou intelectual para exercer atos de gestão empresarial” (MEMÓRIA, 2020); “A capacidade civil e o modelo de proteção das pessoas com deficiência mental e cognitiva: estágio atual da discussão” (FLEISCHMANN; FONTANA, 2020); “A capacidade civil e o sistema de apoios no Brasil” (MENEZES; RODRIGUES; MORAES, 2021) e “Estatuto da Pessoa com Deficiência e a teoria das incapacidades” (AMARI; GEDIEL, 2020).

³¹ Trata-se dos artigos “A prática do *homeschooling* entre proibição judicial, regulamentação executiva e omissão legislativa” (LEAL; MORAES, 2020); “Apresentação: Inclusão racial no ensino superior: impactos, consequências e desafios” (LIMA; CAMPOS, 2020); “Para além do acesso e da inclusão: impactos da raça sobre a evasão e a conclusão” (COSTA; PICANÇO, 2020); “Ações afirmativas e formas de acesso no ensino superior público: o caso das comissões de heteroidentificação” (SILVA; CIRQUEIRA; RIOS; ALVES, 2020); “Estudar e trabalhar: um olhar qualitativo sobre uma complexa combinação nas trajetórias juvenis” (ABRAMO; VENTURI; CORROCHANO, 2020); “Diferentes vulnerabilidades dos jovens que estão sem trabalhar e sem estudar: como formular políticas públicas?” (ROCHA; COSTA; BARBOSA E SILVA; POSTHUMA; CARUSO, 2020); “As *fake news* na era digital e a ausência de políticas públicas de educação para o uso das TIC’s” (PARCHEN; FREITAS; CAVALLI, 2020); “*Homeschooling*: constitucionalidade e riscos da tendência a grupos vulneráveis no Brasil em tempos de Covid-19” (CARDIN; TOBBIN, 2020a); “A inconstitucionalidade das legislações municipais e estaduais baseadas na “escola sem partido”: em defesa aos direitos fundamentais e as liberdades constitucionais do Estado Democrático de Direito brasileiro” (BITENCOUT; ZOCKUN, 2020) e “*Legal education in the 21st century and the artificial intelligence*” (FORNASIER, 2021).

³² Trata-se do artigo “Educação inclusiva para pessoas com deficiência: protagonismo docente e combate ao preconceito” (BECHARA; RODRIGUES; RIZZO, 2020).

parâmetros definidos, não foram encontrados artigos, nos periódicos Qualis A2, que verssem sobre crianças e adolescentes.

Figura 2 - Gráfico demonstrando os artigos publicados em periódicos de Qualis A2



Fonte: autora própria

Legenda: A = acessibilidade e/ou pessoas com deficiência;
B = direito à educação; C = crianças e/ou adolescentes.

Os quatro artigos que discutem apenas a categoria jurídica “A”, ou seja, sobre acessibilidade e/ou pessoas com deficiência, envolvem uma análise mais jurídica acerca do regime de incapacidades proposto a partir do Estatuto da Pessoa com Deficiência, abarcando institutos jurídicos como a tomada de decisão apoiada e curatela, os quais foram abordados no capítulo anterior e que contribuem para a proteção e autonomia das pessoas com deficiência. A autora Caroline Viriato Memória (2020, p. 2-10), no artigo “a capacidade da pessoa com deficiência psíquica ou intelectual para exercer atos de gestão empresarial”, propõe ideias inovadoras, como o estímulo ao empreendedorismo das pessoas com deficiência, a fim de propiciar a sua inclusão social e

assegurar a sua autonomia e protagonismo na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas.

Nenhum destes artigos filtrados desta categoria dispuseram sobre a pandemia da Covid-19 e as dificuldades enfrentadas nesse período pelas pessoas com deficiência. Já no que concerne à categoria jurídica “B”, relativa ao direito à educação, dois artigos³³ trataram da modalidade de ensino domiciliar³⁴ denominada de “*homeschooling*”³⁵, sendo que um destes abordou o contexto de pandemia vivenciado. Raíssa Arantes Tobbin e Valéria Silva Galdino Cardin, no artigo “*Homeschooling: constitucionalidade e riscos da tendência a grupos vulneráveis no Brasil em tempos de covid-19*”, ressaltam que durante e após a pandemia da Covid-19, o ensino domiciliar tende a crescer no Brasil. No entanto, ainda que essa prática seja regulamentada em diversos países desenvolvidos, ao analisar o contexto brasileiro, percebe-se que ela acentua as desigualdades

³³ Trata-se dos artigos “*Homeschooling: constitucionalidade e riscos da tendência a grupos vulneráveis no Brasil em tempos de Covid-19*” (CARDIN; TOBBIN, 2020a) e “A prática do *homeschooling* entre proibição judicial, regulamentação executiva e omissão legislativa” (LEAL; MORAES, 2020).

³⁴ O ensino domiciliar é caracterizado como “uma prática que permite que famílias ou tutores sejam responsáveis pela docência de crianças e adolescentes. No ensino domiciliar, não há obrigatoriedade de formação em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, e crianças têm seus processos de aprendizagem circunscritos à interação com seus familiares ou com grupos restritos” (INSTITUTO ALANA, 2020a).

³⁵ Há dois projetos de lei (PL) em tramitação na Câmara dos Deputados sobre o tema, o PL 3179/2012 objetiva assegurar a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica, acrescentando um “parágrafo ao art. 23 da Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 2022a). Já o PL 3262/2019 “Altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para incluir o parágrafo único no seu art. 246, a fim de prever que a educação domiciliar (*homeschooling*) não configura crime de abandono intelectual” (BRASIL, 2022b). A Coalizão Brasileira pelo Fim da Violência contra Crianças e Adolescentes, em conjunto com diversas organizações de proteção aos direitos das crianças e dos adolescentes, como o Instituto Alana, emitiu uma nota pública, em maio de 2021, contra a aprovação dos referidos projetos de lei. A nota salienta o significativo retrocesso social dessas propostas, que foram erroneamente apontadas como prioritárias para tramitação pelo Governo Federal. Com isso, o Estado irá se eximir da proteção integral das crianças e dos adolescentes, impactando seriamente os grupos mais vulneráveis, como as crianças e adolescentes com deficiência. Se a educação domiciliar for regulamentada, há grande risco de aumento da exclusão escolar e da violência familiar em face das crianças e dos adolescentes (COALIZÃO BRASILEIRA PELO FIM DA VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES, 2021, p. 1-4).

econômicas e sociais, privilegiando poucos em detrimento dos grupos mais vulneráveis da sociedade (CARDIN; TOBBIN, 2020a, p. 350-354).

Além disso, dois artigos³⁶ discorreram sobre as ações afirmativas nas universidades brasileiras, sendo um destinado apenas às cotas raciais e o outro, voltado para as cotas para negros e indígenas. Ainda, um artigo³⁷ visou analisar os efeitos da raça sobre o acesso e a inclusão escolar, mormente no tocante à evasão e à conclusão no ensino superior. Ademais, dois artigos³⁸ analisaram a problemática do trabalho juvenil e a tentativa de conciliar o labor com os estudos. A tecnologia e a educação, por sua vez, foram abordadas em dois artigos³⁹, sendo um deles centrado na a educação jurídica e o outro à política pública de educação para o uso das tecnologias de informação e comunicação como essencial à inclusão digital.

As categorias jurídicas “A” e “B” foram encontradas em conjunto unicamente no artigo “educação inclusiva para pessoas com deficiência: protagonismo docente e combate ao preconceito”, de autoria de Gabriela Natacha Bechara, Horácio Wanderlei Rodrigues e Marcelo Vitor Silva Rizzo. A educação inclusiva para as pessoas com deficiência é encarada pelos autores como forma de combate ao preconceito, ressaltando-se que:

³⁶ Trata-se dos artigos: “Apresentação: Inclusão racial no ensino superior: impactos, consequências e desafios” (LIMA; CAMPOS, 2020) e “Ações afirmativas e formas de acesso no ensino superior público: o caso das comissões de heteroidentificação” (SILVA; CIRQUEIRA; RIOS; ALVES, 2020).

³⁷ Trata-se do artigo: “Para além do acesso e da inclusão: impactos da raça sobre a evasão e a conclusão” (COSTA; PICANÇO, 2020).

³⁸ Trata-se dos artigos: “Estudar e trabalhar: um olhar qualitativo sobre uma complexa combinação nas trajetórias juvenis” (ABRAMO; VENTURI; CORROCHANO, 2020) e “Diferentes vulnerabilidades dos jovens que estão sem trabalhar e sem estudar: como formular políticas públicas?” (ROCHA; COSTA; BARBOSA E SILVA; POSTHUMA; CARUSO, 2020).

³⁹ Trata-se dos artigos: “As *fake news* na era digital e a ausência de políticas públicas de educação para o uso das TIC’s” (PARCHEN; FREITAS; CAVALLI, 2020) e “*Legal education in the 21st century and the artificial intelligence*” (FORNASIER, 2021).

[...] para que a educação inclusiva, de fato, ocorra, as escolas devem readaptar-se, buscando suprir as dificuldades pessoais de cada aluno, bem como oferecer a possibilidade de todos atingirem o mesmo nível de conhecimento e aprendizado, cada um a sua maneira e a seu tempo. Assim, devem ser utilizados recursos diversificados, os quais criem e aperfeiçoem estratégias, para garantir um processo de ensino eficiente e equiparar diferenças e oportunidades (BECHARA; RODRIGUES; RIZZO, 2020, p. 208).

De acordo com as observações do primeiro capítulo, a igualdade material ou substancial deve ser garantida no ensino, de maneira que o conhecimento e o aprendizado atinja todos os alunos, sem discriminação e em igualdade de oportunidades. Também deve-se buscar atingir essa meta no ensino remoto durante a pandemia, oportunizando que todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência, consigam acessar as aulas e aprenderem de maneira eficaz, garantindo-se o processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, alude-se a algumas medidas apontadas na primeira parte do trabalho, como a preparação dos professores, o fornecimento de recursos tecnológicos acessíveis, bem como a conscientização dos demais colegas e de seus pais a respeito do reconhecimento das diferenças e da inclusão.

Os autores advertem acerca da insuficiência da garantia legal do direito à educação das pessoas com deficiência, no Brasil, exigindo-se de todos os agentes, inclusive da sociedade, uma mudança de comportamento, agindo de forma ativa na efetivação dos direitos positivados. Dessa maneira, “deve haver uma interação e um efetivo engajamento entre diversos elementos e atores”, citando-se como exemplo “o poder público, escolas, uso de estratégias pedagógicas, famílias, qualificação profissional dos professores, entre outros” (BECHARA; RODRIGUES; RIZZO, 2020, p. 209). Esse “descompasso entre o mundo das

normatizações e o mundo da vida” (SILVA, 2009, p. 31) já foi apontado anteriormente, recorrendo-se aos ensinamentos de Rosane Legal da Silva, a qual observa que “embora os documentos contemplem uma função promocional de direitos, muitas vezes os seus destinatários não usufruem dessas condições” (SILVA, 2009, p. 31). Essa disparidade onipresente entre aqueles direitos positivados e os que são efetivamente postos em prática se evidencia com a dificuldade de acesso ao ensino remoto pelas crianças e adolescentes com deficiência, principalmente durante a pandemia.

Assim como alguns estudos pertencentes aos periódicos de Qualis A1, o artigo de Bechara; Rodrigues; Rizzo sublinha a importância dos professores no contexto de educação inclusiva, posto que são indispensáveis no “processo gradativo de socialização para a aceitação e a convivência com as diferenças – inclusive físicas e intelectuais” (BECHARA; RODRIGUES; RIZZO, 2020, p. 212). O sucesso das práticas educativas não depende somente dos professores, impondo-se iniciativas por parte de toda a sociedade e do Estado, consoante elucidada Paulo Freire:

Os grupos populares certamente têm o direito de, organizando-se, criar suas escolas comunitárias e de lutar para fazê-las cada vez melhores. Têm o direito inclusive de exigir do Estado, através de convênios de natureza nada paternalista, colaboração. Precisam, contudo, estar advertidos de que sua tarefa não é substituir o Estado no seu dever de atender às camadas populares e a todos os que e as que, das classes favorecidas, procurem suas escolas. Nada deve ser feito, portanto, no sentido de ajudar o Estado elitista a descartar-se de suas obrigações. Pelo contrário, dentro de suas escolas comunitárias ou dentro das escolas públicas, as classes populares precisam, aguerridas, de lutar para que o Estado cumpra com o seu dever (FREIRE, 2001, p. 39-41).

Urge-se a postura ativa da sociedade, especialmente das escolas, comunidade científica e organizações, bem como do Estado no processo de ensino-aprendizagem durante o contexto pandêmico vivenciado. Somente assim poderão ser discutidas e implementadas alternativas que tornem o ensino remoto acessível a todos os alunos, sem distinção, possibilitando o pleno desenvolvimento psíquico das crianças e adolescentes com deficiência.

Levando-se em consideração os estudos constantes nos periódicos de Qualis A2, pode-se afirmar que eles contribuíram em menor incidência e profundidade para o tema desta pesquisa, quando em comparação com os artigos que foram publicados nos periódicos de estrato A1. Frisasse que nenhum artigo desta classificação discorreu sobre a categoria jurídica “C” relativa às crianças e aos adolescentes. No entanto, aqueles (artigos com Qualis A2) estão em número significativamente menor do que estes (artigos com Qualis A1), o que, além de representar um indício considerável da lacuna existente em relação ao assunto em questão, pode ser também uma hipótese que justifica a escassez de conteúdo que corresponda às categorias jurídicas estudadas.

A partir de todo o exposto, constata-se que não foi encontrado nenhum artigo, seja nos periódicos do Estrato A1 ou A2, publicado durante o lapso temporal de 26 de fevereiro de 2020 a junho de 2021, que englobe as três categorias jurídicas analisadas. O resultado pode ter sido influenciado por outros fatores, como a possibilidade de alguns artigos terem sido submetidos em período anterior à pandemia e somente depois publicados. Embora os critérios de busca também possam ter influenciado no resultado, denota-se a escassez de estudos, veiculados nos periódicos de maior qualidade do país, no tocante ao objeto do presente trabalho. Consequentemente, as contribuições da comunidade

científica, nesses veículos de divulgação⁴⁰, no que tange à acessibilidade para a promoção da educação das crianças e adolescentes com deficiência, no interregno da pandemia da Covid-19 foram incipientes e irrisórias.

2.2 ORIENTAÇÕES E AÇÕES PARA A PROMOÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA

Conforme mencionado anteriormente, este subcapítulo será dividido em três partes, com o intuito de verificar as ações e orientações realizadas por agências internacionais, pelo Estado brasileiro e pela sociedade brasileira para auxiliar no acesso à educação dos alunos com deficiência durante a pandemia da Covid-19. A primeira parte analisará as iniciativas desenvolvidas pelas agências internacionais denominadas de Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e de Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

Posteriormente, estudar-se-á as ações empreendidas pelo Estado brasileiro, analisando quatro órgãos da Administração Pública Federal Direta: o Ministério da Educação (MEC); o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI); o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH). Também serão expostas as medidas oriundas dos Ministérios Públicos de cada Estado brasileiro e algumas

⁴⁰ Salienta-se que podem ter estudos em livros e capítulos de livros, os quais não foram objeto de análise neste trabalho em razão da delimitação realizada. Como exemplo, pode-se citar o livro elaborado pelas autoras Joana Ribeiro e Josiane Rose Petry Veronese, intitulado "Pandemia, criança e adolescente: em busca da efetivação de seus direitos", publicado em 2020; o livro "Pandemia, Direito e Fraternalidade: Um mundo novo nascerá", de 2020, cuja organização foi dos autores Josiane Rose Petry Veronese, Carlos Augusto Alcântara Machado e Lafayette Pozzoli; bem como o livro "De repente, uma pandemia: Discussões sobre os processos educacionais durante o período de distanciamento social", publicado em 2021 e organizado pelos autores Aline de Novaes Conceição; Adriana Alonso Pereira; Maewa Martina Gomes da Silva e Souza.

iniciativas legislativas propostas pelo Poder Executivo e pelo Poder Legislativo Federal. No último item expor-se-ão as ações promovidas por quatro organizações não-governamentais brasileiras, quais sejam, o Instituto Alana; a Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ); o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), além do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.BR).

2.2.1 INICIATIVAS INTERNACIONAIS PARA A PROMOÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA DURANTE A PANDEMIA

Neste item serão apresentadas, sem pretensão de exaurir o tema, algumas das iniciativas empreendidas pelas agências internacionais denominadas de Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e de Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em prol da promoção do direito à educação das crianças e adolescentes com deficiência durante a pandemia. Elegeu-se a UNESCO em razão de ela possuir a educação como uma de suas áreas de expertise⁴¹ (UNESCO, 2022). Já a UNICEF foi eleita, pois se destaca na promoção dos direitos das crianças e dos adolescentes ao redor do mundo, incluindo o direito à educação⁴² e à inclusão (UNICEF, 2022).

O “Relatório de monitoramento global da educação: América Latina e Caribe – inclusão e educação: todos, sem exceção”, foi elaborado pela

⁴¹ Segundo o sítio eletrônico da UNESCO, em tradução livre para o português, a organização “fornece liderança global e regional em educação, fortalece os sistemas educacionais em todo o mundo e responde aos desafios globais contemporâneos por meio da educação com a igualdade de gênero como um princípio subjacente” (UNESCO, 2022).

⁴² Conforme o *site* da UNICEF, em tradução livre para o português, a organização “trabalha ao redor do mundo para apoiar o ensino de qualidade para cada menina e menino, especialmente para aqueles que estão em grande risco de serem deixados para trás” (UNICEF, 2022).

UNESCO e publicado em 2020 e destaca que as desigualdades que já existiam foram abruptamente acentuadas, em escala global, durante a pandemia da Covid-19, em decorrência dos confinamentos e do fechamento de escolas (UNESCO, 2020b, p. 110). O documento conta com um capítulo intitulado “capítulo 8: covid-19 e a inclusão na educação”, abrangendo exemplos de medidas realizadas por alguns Estados objetivando a promoção do acesso à educação dos alunos mais vulneráveis, como aqueles com alguma deficiência.

Segundo o relatório, o Uruguai foi um dos Estados que priorizou o acesso à *Internet*, tornando-o mais barato ao realizar uma “parceria com uma empresa de telecomunicações para fornecer a todos os alunos acesso ao conteúdo de aprendizagem sem cobrar pelo uso de dados” (UNESCO, 2020b, p. 109). Já nas Ilhas Cayman, a tentativa foi para garantir o acesso universal aos dispositivos informacionais, sendo fornecido *notebooks* a todos os alunos de escolas públicas (UNESCO, 2020b, p. 109). Na Colômbia, por sua vez, foi desenvolvida a plataforma “Aprender digital”, com o intuito de “apoiar a educação a distância durante a pandemia” (UNESCO, 2020b, p. 112).

Destaca-se ainda o exemplo do governo chileno, que buscou auxiliar os alunos com deficiência a continuarem sua educação a distância, passando a permitir “o reembolso por uma gama mais ampla de bens e serviços” (UNESCO, 2020b, p. 109). Além disso, no Chile foi desenvolvida uma plataforma, denominada de “Aprendo *Online*”, a qual disponibiliza recursos digitais para todos os níveis de ensino, como *softwares* leitores de tela, possibilitando e facilitando o acesso pelos estudantes com deficiência visual e auditiva (UNESCO, 2020b, p. 112).

O relatório menciona que alguns países “tentaram entregar materiais educacionais diretamente nas casas dos alunos”, como ocorreu no

Brasil, especificamente na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, a qual “desenvolveu kits contendo livros didáticos, materiais de leitura complementar e orientações para pais e cuidadores sobre saúde e educação (UNESCO, 2020b, p. 112). Tal medida pode ser considerada uma forma de acessibilidade escolar, contudo, verifica-se que não foi suficiente, posto que 24% dos estudantes brasileiros de escolas públicas não receberam nenhum tipo de atividade para casa (UNESCO, 2020b, p. 112). Esses dados coadunam com aqueles obtidos na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Covid, de 2020, em que mais de cinco milhões de crianças e adolescentes, com idade entre seis e dezessete anos, afirmaram não frequentar a escola ou que frequentavam a escola, mas não tiveram acesso à atividades escolares⁴³ (UNICEF, 2021b, p. 51). Ainda, de acordo com a nota técnica elaborada pela ONG Todos Pela Educação, a partir dos dados obtidos com essa última pesquisa, “entre 2019 e 2021, houve um aumento de 66,3% no número de crianças de 6 e 7 anos de idade que, segundo seus responsáveis, não sabiam ler e escrever” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021, p. 5).

A falta de conectividade e seu impacto no ensino também foi salientada pelo relatório da UNESCO, frisando-se que muitas vezes a mera conexão à *Internet* pode não ser suficiente, considerando a demanda para *downloads* de dados ou de chamadas de vídeo. No Brasil, a educação infantil foi especialmente afetada, considerando que “18% dos professores relataram não trabalhar com crianças e 51% disseram que poucas crianças participavam das atividades” (UNESCO, 2020b, p. 113). Verifica-

⁴³ Em matéria divulgada por Sheila Ana Calgato, do Portal Lunetas, em abril de 2020, ela ressalta que o ensino remoto escancara as desigualdades existentes no Brasil. Há o relato de uma mãe que tenta disponibilizar atividades escolares para as filhas estudarem, já que desde quando havia sido decretada a quarentena na cidade, não haviam recebido material didático e nenhum contato da escola pública onde estudam (CALGARO, 2020).

se que os empecilhos para o acesso escolar são acentuados quando se está diante de crianças, notadamente crianças com deficiência.

A especial vulnerabilidade de alguns alunos foi posta em evidência, considerando aqueles cujos pais têm menos recursos, escolaridade e tempo para auxiliar nas atividades escolares. Constatou-se que, no Brasil, os pais de estudantes de escola pública participam 22% menos na educação dos filhos (UNESCO, 2020b, p. 116). Ainda, muitas crianças e adolescentes não possuíam um lugar tranquilo para estudar em casa, o que ocorreu com “pelo menos 1 em cada 5 estudantes de 15 anos na Argentina, Brasil e México (UNESCO, 2020b, p. 113).

Esses dados demonstram a especial vulnerabilidade da família durante a pandemia, motivo pelo qual retirou-a da análise do presente trabalho. Neste caso extremo de pandemia, muitas medidas, como o ensino remoto, impediam ou dificultavam a atuação da família. Ressalta-se que, no caso de crianças com deficiência, exige-se metodologia especial, assessoramento de profissionais preparados e nem sempre as famílias sabem lidar ou têm formação mínima para a tarefa.

O Relatório de monitoramento global da educação da UNESCO não sugeriu medidas diretas de acesso à educação para estudantes com deficiência, no entanto, sublinhou a especial vulnerabilidade dos alunos com deficiência durante a pandemia dada a inacessibilidade das plataformas de aprendizagem:

Os alunos com deficiência arcam com uma parte desproporcional das consequências da pandemia da COVID-19. Muitas plataformas de aprendizagem e muitos conteúdos digitais não são acessíveis a alunos cegos ou surdos,

mesmo aqueles com acesso a tecnologia assistiva⁴⁴ [...] (UNESCO, 2020a, p. 113).

Isso reforça a urgência por contribuições da sociedade e do Estado em prol do acesso à educação pelas crianças e adolescentes com deficiência. A implementação de um sistema de educação melhor e acessível a todos os alunos deve receber atenção especial dos governos (UNESCO, 2020a, p. 117). Todavia, quando a atuação estatal é inexistente ou insuficiente, o papel da sociedade civil é posto em voga “para dar voz às comunidades deixadas para trás na resposta educacional” (UNESCO, 2020a, p. 117). O Relatório menciona a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, de 2020, a qual “lançou dois guias sobre educação e proteção de crianças e adolescentes na pandemia, direcionados à comunidade escolar, famílias, partes interessadas locais e outros tomadores de decisão” (UNESCO, 2020a, p. 117).

Outra contribuição do relatório é acerca do estímulo à destinação de recursos estatais para a área da inclusão. Ademais, também se

⁴⁴ O conceito de tecnologia assistiva foi criado oficialmente nos Estados Unidos em 1988, já no Brasil foi instituído somente em 2006, pela portaria nº 142 do Comitê de Ajuda Técnicas (CAT), sendo que envolve “todos os tipos de apoios que garantam os direitos das pessoas com deficiência, em especial a equiparação de condições para que as pessoas com deficiência tenham as mesmas oportunidades de participação social em igualdade com todos” (INSTITUTO DE TECNOLOGIA SOCIAL, 2018, p. 4), podendo-se citar como exemplo aparatos mais simples como bengalas, até recursos tecnológicos mais inovadores (INSTITUTO DE TECNOLOGIA SOCIAL, 2018, p. 4). Na seara da educação, as escolas devem se adaptar às necessidades de cada aluno, existindo diversos recursos de tecnologia assistiva que podem ser utilizados com baixo custo, à exemplo de recursos simples e de baixo custo, que podem e devem ser disponibilizados nas salas de aula inclusivas, conforme as necessidades específicas de cada aluno com necessidades educacionais especiais presente nessas salas, tais como: suportes para visualização de textos ou livros; fixação do papel ou caderno na mesa com fitas adesivas; engrossadores de lápis ou caneta confeccionados com esponjas enroladas e amarradas, ou com punho de bicicleta ou tubos de PVC “recheados” com epóxi; substituição da mesa por pranchas de madeira ou acrílico fixadas na cadeira de rodas; órteses diversas, além de inúmeras outras possibilidades” (INSTITUTO DE TECNOLOGIA SOCIAL, 2018, p. 8). Disponibilizar recursos de tecnologia assistiva em todos os ambientes escolares, abrangendo desde a estrutura física até as metodologias utilizadas é responsabilidade não só dos professores, como também de toda a equipe escolar (INSTITUTO DE TECNOLOGIA SOCIAL, 2018, p. 8).

recomenda a adoção do desenho universal e de tecnologia assistiva⁴⁵, enquanto práticas essenciais de acessibilidade (UNESCO, 2020a, p. 120-124). Da mesma forma, salienta-se o treinamento e capacitação para os professores, já que “no Brasil, 88% dos professores relataram nunca ter ensinado remotamente antes da pandemia” (UNESCO, 2020a, p. 124). Resta nítido, mais uma vez, que embora os educadores possuam papel fundamental neste contexto, necessitam de uma rede de apoio para efetivar o ensino dos alunos.

Com o intuito de aprofundar a pesquisa, buscando recomendações específicas para a promoção da educação dos alunos com deficiência durante a pandemia, verificou-se o site da UNESCO e da UNICEF. No que tange à pesquisa realizada no site da UNESCO, após acessar a página inicial e selecionar a aba “*what we do*”⁴⁶, elencou-se a expertise “*education*”⁴⁷, separando as publicações relativas ao direito à educação e que foram publicadas ao longo do ano de 2020 e do ano de 2021. A partir disso, foram encontrados sessenta e seis documentos⁴⁸, os quais foram analisados, um por um, filtrando-se como termos de busca as seguintes palavras, no Idioma Inglês: “Covid”; “*Child*”⁴⁹; e “*disability*” ou

⁴⁵ É importante mencionar novamente que “a tecnologia assistiva é o conjunto de recursos ou instrumentos disponibilizados para a ampliação das habilidades de pessoas com deficiência, viabilizando a sua inclusão social” (LISBOA, 2014, p. 356). Além disso, os recursos desse tipo “auxiliam na realização de tarefas antes muito difíceis ou impossíveis de realizar, promovendo, desta maneira, a autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social de pessoas com deficiência” (BRASIL, 2014). A exemplo tem-se os softwares leitores de tela para pessoas com cegueira (BRASIL, 2014).

⁴⁶ Tradução para o português: o que nós fazemos.

⁴⁷ Tradução para o português: educação.

⁴⁸ Os títulos dos documentos encontrados e o ano de publicação estão descritos no apêndice do presente trabalho.

⁴⁹ Utilizou-se os termos de busca no Idioma Inglês em virtude de muitos documentos estarem disponíveis apenas neste idioma e objetivando uniformizar a busca.

⁵⁰ Tradução para o português: “criança”. Ressalta-se que também foram consideradas outras palavras da língua inglesa, encontradas a partir desta, como “*children*” e “*childhood*”, que significam, respectivamente, “crianças” e “infância”.

“disabled”⁵¹ ou “disadvantaged”⁵². Essa pesquisa resultou em quarenta e seis publicações⁵³ as quais englobavam as três categorias de palavras em conjunto. Salienta-se que foram elaboradas duas tabelas, localizadas no apêndice do presente trabalho, sendo a primeira destinada às publicações encontradas no *site* da UNESCO que não abordaram as três categorias de palavras utilizadas como filtro, em conjunto e a segunda contendo as publicações encontradas no *site* da UNESCO que abarcaram as três categorias de palavras utilizadas como filtro, em conjunto. Ambas as tabelas contêm o título de cada documento, a respectiva tradução para o português e o ano de publicação.

O número de documentos encontrados, por si só, já demonstra a preocupação da UNESCO com o tema. Destaca-se que seria inviável, neste trabalho, analisar todos os documentos, na íntegra. No entanto, buscou-se averiguar, na maior parte dos escritos, se eles apontaram medidas com vistas a garantir o direito de acesso à educação dos alunos com deficiência durante a pandemia e, em caso positivo, quais foram as iniciativas propostas com maior frequência.

⁵¹ Os termos da língua inglesa “disability” e “disabled” foram encontrados, nos documentos, para designar a palavra “deficiência”, em português.

⁵² Embora a palavra da língua inglesa “disadvantaged” corresponda, em tradução literal, à palavra “desfavorecido” ou “em desvantagem”, da língua portuguesa, foi incluída como termo de busca, pois, em muitos documentos, os alunos com deficiência foram citados como integrantes dos grupos mais desfavorecidos e vulneráveis da sociedade.

⁵³ Do total de quarenta e seis documentos, nove foram elaborados em parceria com a UNICEF: “*Stepping up effective school health and nutrition: A partnership for healthy learners and brightem futures*” (2020); “*Framework for reopening schools*” (2020); “*The Digital Transformation of Education: Connecting Schools, Empowering Learners*” (2020); “*The importance of investing in the wellbeing of children to avert the learning crisis*” (2020); “*Ensuring inclusive education for ethnolinguistic minority children in the COVID-19 era*” (2021); “*What have we learnt? Overview of findings from a survey of ministries of education on national responses to COVID-19*” (2021); “*What’s next? Lessons on Education Recovery: Findings from a Survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic*” (2021); “*The state of the global education crisis: a path to recovery*” (2021); “*The journey towards comprehensive sexuality education: Global status report*” (2021).

Então, foram definidas nove categorias em relação às medidas encontradas, conforme se observa na lista constante na figura abaixo, sem que haja uma ordem hierárquica entre elas. Salienta-se que elas servem, em sua grande maioria, tanto para o período de fechamento das escolas, quanto para o momento de sua reabertura. A fim de melhor estruturar a análise e permitir uma maior discussão a respeito das iniciativas sugeridas pelos documentos, cada categoria será analisada de forma apartada, destacando-se os principais conceitos contidos em cada uma.

Figura 3 – Medidas encontradas para implementar o acesso à educação das crianças e adolescentes com deficiência no contexto pandêmico

Preparação e treinamento de professores

Investimento de recursos na educação inclusiva

Monitoramento e avaliação

Engajamento e colaboração

Medidas de saúde, higiene e nutrição nas escolas

Acessibilidade nos ambientes escolares

Apoio pedagógico para os alunos, professores e famílias

Programas de conectividade escolar

Revisão normativa e curricular

Fonte: Autora própria

No que tange à preparação e ao treinamento dos professores⁵⁴, o documento *“Supporting teachers in back-to-school efforts: Guidance for policy-makers”*, de 2020, traz uma série de orientações para auxiliar os

⁵⁴ Além dos documentos citados ao longo do texto, também há outros que abordam o assunto, como, por exemplo: *“When schools shut Gendered impacts of COVID-19 school closures”* (UNESCO, 2021d); *“WHAT’S NEXT? Lessons on Education Recovery: Findings from a Survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic”* (UNESCO; UNICEF; THE WORLD BANK; OECD, 2021) e *“Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action”* (UNESCO, 2021).

educadores durante e, também, após a pandemia, no período de reabertura das escolas. O preparo dos professores é crucial, na medida em que eles devem ser capazes de identificar as dificuldades de cada aluno e montar estratégias de ensino diferenciadas para os estudantes que mais necessitam (UNESCO, 2020c, p. 4). Sobre o tema, na publicação intitulada “*Inclusive teaching: Preparing all teachers to teach all students*”, de 2020, sublinha-se que a pandemia suscitou habilidades específicas dos professores, que precisam lidar com as peculiaridades de cada aluno, especialmente daqueles mais vulneráveis (UNESCO, 2020, p. 2). Assim, a preparação deve abranger o ensino de forma inclusiva e que atenda a todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência. O reconhecimento e o respeito pelas diversidades existentes na sala de aula são imprescindíveis:

*Education laws and policies must communicate a clear vision of teacher training for inclusion, as a process consisting of actions and practices that embrace diversity and build a sense of belonging, rooted in the belief that every person has value and potential and should be respected*⁵⁵ (UNESCO, 2020, p. 15).

O respeito e a valorização das diferenças são elementares inclusive para a construção de um autorrespeito. Nas palavras de Axel Honneth, ao discorrer sobre o reconhecimento jurídico, “viver sem direitos individuais significa para o membro individual da sociedade não possuir chance alguma de constituir um auto-respeito” (HONNETH, 2003, p. 196). Somente se os alunos com deficiência forem reconhecidos no

⁵⁵ Tradução para o português: “As leis e políticas educacionais devem difundir uma visão clara da formação de professores para a inclusão, como um processo que consiste em ações e práticas que incluem a diversidade e constroem um sentimento de pertencimento, enraizado na crença de que cada pessoa tem valor e potencial e deve ser respeitada”.

ambiente escolar, respeitando-se as suas diferenças, poderão sentir-se efetivamente incluídos, realizados e respeitados.

De forma semelhante à última publicação, no documento “*Embracing a culture of lifelong learning: Contribution to the Futures of Education initiative*”, de 2020, discorre-se que uma das maneiras de minimizar as desigualdades e a discriminação existentes, é apreciar as diferenças de cada aluno, como as deficiências (UNESCO, 2020e, p. 17). A implementação da inclusão escolar, com o atendimento das demandas de todos os estudantes e o reconhecimento da diversidade existente, deve ser encarada como prioridade nas práticas de aprendizagem (UNESCO, 2020e, p. 24).

A necessidade de estimular o protagonismo de todos os estudantes, sobretudo daqueles com deficiência é ressaltada em “*Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*” (UNESCO, 2021b, p. 6). Da mesma forma, a importância do desenvolvimento de métodos de aprendizagem democráticos que garantam participação de todos os estudantes está presente na publicação “*The impact of the COVID-19 pandemic on student voice Findings and recommendations*” (UNESCO; COUNCIL OF EUROPE, 2020, p. 19). Além disso, os professores devem ser treinados para saberem utilizar as tecnologias de informação e comunicação, bem como as tecnologias assistivas, conforme é estabelecido em “*Welcoming learners with disabilities in quality learning environments A tool to support countries in moving towards inclusive education*” (UNESCO, 2020d, p. 8).

Partindo para a análise da segunda categoria envolvendo o investimento de recursos na educação inclusiva, destaca-se o documento “*Framework for reopening schools*”, segundo o qual a alocação de recursos voltados para a inclusão dos estudantes com deficiência deve ser tida

como prioridade (UNESCO; UNICEF; WB; WFP, 2020, p. 4). Para tanto, é necessária a proteção do financiamento para a educação pública, de acordo com “*Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*” (UNESCO, 2021b, p. 6), podendo ser implementado um fundo específico de captação de recursos para a educação, incluindo financiamento externo, consoante disposto em “*Welcoming learners with disabilities in quality learning environments: A tool to support countries in moving towards inclusive education*” (UNESCO, 2020d, p. 10).

Sobre a categoria correspondente ao monitoramento e a avaliação, pode-se citar diferentes métodos que se enquadram a ela, como a reunião de dados das necessidades de aprendizagem dos estudantes vulneráveis, à exemplo daqueles com deficiência; a avaliação periódica dos métodos de ensino e de aprendizagem; bem como o fortalecimento dos sistemas de informação de gestão da educação para a coleta de dados quantitativos e qualitativos relativos à deficiência e à discriminação. Dessa maneira, é possível antever os problemas e pensar maneiras de resolvê-los. Tais iniciativas foram citadas principalmente nos seguintes documentos, respectivamente: “*Supporting teachers in back-to-school efforts: Guidance for policy-makers*” (UNESCO, 2020c, p. 5); “*Inclusive teaching: Preparing all teachers to teach all students*” (UNESCO, 2020g, p.10) e “*Supporting learning recovery one year into COVID-19 The Global Education Coalition in action*” (UNESCO, 2021c, p. 16).

Esta última publicação citada também aborda o enfrentamento da exclusão digital (UNESCO, 2021c, p. 18), já abordada no capítulo anterior, a partir das ideias de autores como Manuel Castells. Isso somente será possível a partir da elaboração de políticas públicas que abordem os fatores que geram a falta de inclusão escolar, segundo disposto em “*How*

many students are at risk of not returning to school” (UNESCO, 2020f, p. 13-16).

Outra recomendação apontada com frequência foi o engajamento e a colaboração, sendo abordado em diferentes ângulos. O documento *“Inclusive teaching: Preparing all teachers to teach all students”* orienta a criação de políticas governamentais que propiciem o engajamento entre professores, sindicatos, organizações representativas dos grupos excluídos e dos pais (UNESCO, 2020, p. 11). A compreensão da educação como um bem comum e a implementação da solidariedade global para a construção de uma responsabilidade coletiva em prol da educação de todos também é salientada em *“Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action”* (UNESCO, 2020, p. 6).

Em relação à solidariedade⁵⁶, Axel Honneth dispõe que além de ela estar ligada à assistência e ao tratamento universal igualitário, constituiu-se como “a forma mais exigente de reconhecimento recíproco”, já que permite o respeito pelas particularidades de cada um (HONNETH, 2003, p. 153-154). Ela também diz respeito à estima das capacidades e singularidades de cada indivíduo. É somente através de relações solidárias que é possível conferir a todas as pessoas a oportunidade de se sentirem valorizadas na sociedade. Somente assim, com a valorização das diferenças, passa a ser possível a realização dos objetivos comuns (HONNETH, 2003, p. 210-211), como o estabelecimento de um sistema educacional inclusivo.

⁵⁶ A solidariedade é elencada na Declaração do Milênio das Nações Unidas, de 2000, a qual prevê que: “Os que sofrem, ou os que beneficiam menos, merecem a ajuda dos que beneficiam mais” (ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS, 2000, p. 6). Ainda, ela é considerada crucial para o alcance dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODSs), como a educação de qualidade (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2019).

O documento “*How many students are at risk of not returning to school*” recomenda a busca pela garantia de ambientes escolares livres de discriminação, assim como o fortalecimento da conscientização sobre a educação, que abranja toda a comunidade escolar e as famílias, propiciando a colaboração entre todos (UNESCO, 2020f, p.13-16). Também se orienta o investimento em pesquisas que envolvam abordagens inovadoras e que aliem tecnologia ao ensino (UNESCO, 2020, p. 13-16). Nesse sentido, exige-se atitudes e providências da sociedade, que estimulem a adoção de práticas inclusivas por todos, inclusive os governos, conforme exposto em “*Welcoming learners with disabilities in quality learning environments: A tool to support countries in moving towards inclusive education*” (UNESCO, 2020d, p. 8).

A importância das escolas transcende a mera educação, incluindo todo o suporte oferecido para os estudantes, como o fornecimento de saúde e de nutrição. Tais ideais são propostas em “*Stepping up effective school health and nutrition: A partnership for healthy learners and brighter futures*”, ressaltando-se que esse papel se torna ainda mais relevante em momentos de crises e de emergência, como acontece com o fechamento e com a reabertura das escolas na pandemia. A inclusão educacional, através de medidas de saúde e de nutrição⁵⁷, como fornecimento de alimentação nas escolas, beneficia os estudantes com deficiência, os quais são um exemplo dos alunos cujo risco de serem excluídos do ensino é acentuado (UNESCO; UNICEF; GLOBAL PARTNERSHIP FOR EDUCATION; FAO; WFP; WHO, 2020, p. 6).

⁵⁷ Medidas semelhantes também podem ser encontradas nas publicações denominadas de “*Framework for reopening schools*” (2020) e “*Supporting learning recovery one year into COVID-19 The Global Education Coalition in action*” (2021).

Outra orientação encontrada com frequência foi a promoção da acessibilidade nos ambientes escolares, incluindo todos os materiais e plataformas, o que é essencial sobretudo quando ocorrer a reabertura das escolas. Tais medidas podem reduzir o número de alunos propensos a não voltarem para a escola, tendo em vista a falta de acesso à educação durante o fechamento das escolas, como é o caso dos alunos com deficiência, consoante apresenta o documento *“The state of the global education crisis: a path to recovery”*:

*Students with disabilities faced barriers to engaging in remote learning. Students with disabilities are disproportionately excluded if remote learning modalities are not adequately tailored for sign language interpretation, closed captioning, or braille, among others*⁵⁸ (UNESCO; UNICEF; The World Bank, 2021, p. 23).

Sobre o tema, *“Framework for reopening schools”* ressalta que quanto mais tempo os estudantes mais vulneráveis ficam fora da escola, menores as chances de retornar às salas de aula. Os alunos com deficiência integram esse grupo, sendo diretamente afetados pelo fechamento das escolas. Ainda, eles necessitam de maior adaptação e segurança para o retorno às classes (UNESCO; UNICEF; WB; WFP, 2020, p. 2). O acompanhamento de monitores para os alunos com deficiência, visando mitigar a perda de aprendizado enfrentada com o fechamento das escolas deve ser uma das prioridades (UNESCO; UNICEF; WB; WFP, 2020, p. 4).

⁵⁸ Tradução para o português: “Alunos com deficiência enfrentaram barreiras para se engajar no aprendizado remoto. Alunos com deficiência são desproporcionalmente excluídos se as modalidades de aprendizado remoto não forem adaptadas adequadamente para interpretação de linguagem de sinais, legendas ou *braille*, entre outros”.

Destaca-se que a supervisão de monitores se enquadra na categoria relativa ao apoio pedagógico para os alunos, professores e familiares⁵⁹.

Os programas de conectividade escolar⁶⁰ também são elencados como medidas essenciais a serem tomadas pelos Estados. Na publicação *“Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action”* recomenda-se a disponibilização de recursos educacionais e ferramentas digitais de forma gratuita e aberta para todos os estudantes e professores, garantindo, dessa forma, o acesso à educação, essencialmente no período pandêmico.

No que diz respeito à última categoria definida, revisão normativa e curricular, pode-se afirmar que envolve a revisão dos textos legais, das políticas e dos planos de educação. Ademais, está aliada ao aprimoramento do currículo, implementando-se abordagens inovadoras, que aliem uma educação híbrida e inclusiva, de acordo com o exposto em *“How many students are at risk of not returning to school”* (UNESCO, 2020f, p. 13-16).

É importante mencionar também as contribuições da publicação intitulada *“Welcoming learners with disabilities in quality learning environments: A tool to support countries in moving towards inclusive education”* sobre o tema. A elaboração de currículos baseados no desenho universal e nas tecnologias assistivas, bem como o desenvolvimento de modelos

⁵⁹ Os seguintes documentos também tratam a respeito do tema: *“How many students are at risk of not returning to school”* (2020); *“Supporting learning recovery one year into COVID-19: The Global Education Coalition in action”* (2020); *“The impact of the COVID-19 pandemic on student voice Findings and recommendations”* (2020); *“When schools shut Gendered impacts of COVID-19 school closures”* (2020); *“What have we learnt? Overview of findings from a survey of ministries of education on national responses to COVID-19”* (2020); *“What’s next? Lessons on Education Recovery: Findings from a Survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic”* (2020).

⁶⁰ Outras recomendações relativas à conectividade escolar são encontradas em: *“The Digital Transformation of Education: Connecting Schools, Empowering Learners”* (2020); *“Supporting learning recovery one year into COVID-19 The Global Education Coalition in action”* (2020).

de aprendizagem voltados para o digital são classificados como essenciais. Dessa maneira, “*distance/hybrid learning programmes can also make learning more accessible and inclusive if they are designed with all learners in mind*”⁶¹ (UNESCO, 2021, p. 10).

Além da busca no site da UNESCO, a qual resultou em nove documentos⁶² elaborados juntamente com a UNICEF, também se empreendeu a pesquisa diretamente no site desta. Ao acessar a página inicial da UNICEF, selecionou-se a aba “*what we do*”⁶³ e as áreas “*Child protection and inclusion*”⁶⁴ e “*education*”⁶⁵, elencando, em cada uma delas, o termo “*children with disabilities*”⁶⁶. A partir disso, encontrou-se apenas dois documentos, publicados em 2020, cujos títulos são: “*Reducing stigma and discrimination against children with disabilities*” e “*COVID-19 response: Considerations for Children and Adults with Disabilities*”. Somente este englobou as três de categorias de palavras utilizadas como filtro (“*Covid*”; “*Child*” e “*disability*” ou “*disabled*” ou “*disadvantaged*”).

Dentre as recomendações propostas no documento, estão a de promover apoio aos profissionais da educação, especialmente aos professores, para garantir que as plataformas educacionais à distância

⁶¹ Tradução para o português: “Os programas de ensino à distância/híbridos também podem tornar a aprendizagem mais acessível e inclusiva se forem concebidos tendo em mente todos os alunos”.

⁶² Esses documentos são intitulados: “*Stepping up effective school health and nutrition: A partnership for healthy learners and brighter futures*” (2020); “*Framework for reopening schools*” (2020); “*The Digital Transformation of Education: Connecting Schools, Empowering Learners*” (2020); “*The importance of investing in the wellbeing of children to avert the learning crisis*” (2020); “*Ensuring inclusive education for ethnolinguistic minority children in the COVID-19 era*” (2021); “*What have we learnt? Overview of findings from a survey of ministries of education on national responses to COVID-19*” (2021); “*What’s next? Lessons on Education Recovery: Findings from a Survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic*” (2021); “*The state of the global education crisis: a path to recovery*” (2021); “*The journey towards comprehensive sexuality education: Global status report*” (2021).

⁶³ Tradução para o português: “o que fazemos”.

⁶⁴ Tradução para o português: “proteção e inclusão infantil”.

⁶⁵ Tradução para o português: “educação”.

⁶⁶ Tradução para o português: “crianças com deficiência”.

sejam seguras e acessíveis aos alunos com deficiência. Ademais, também orientam a proporcionar apoio, inclusive psicológico, às pessoas que são responsáveis pelos cuidados dos estudantes com deficiência em casa.

A partir do exposto, percebe-se que as agências internacionais analisadas, UNESCO e UNICEF, contribuíram para o acesso à educação das crianças e adolescentes com deficiência, tanto no que diz respeito ao período de fechamento das escolas, quanto para o momento posterior, com a retomada das aulas presenciais ou do ensino híbrido. Dessa maneira, a UNESCO e a UNICEF difundiram e discutiram criticamente a inclusão escolar e propuseram iniciativas capazes de tornar o ensino mais acessível a todos os alunos, especialmente aos estudantes com deficiência. As ideais presentes nos documentos analisados coadunam com o reconhecimento e o respeito pelas diferenças, proposto por Axel Honneth e também com o princípio da prioridade absoluta das crianças e dos adolescentes, conforme as lições de Josiane Rose Petry Veronese, estudadas no capítulo anterior. Após o estudo das iniciativas realizadas no âmbito internacional, torna-se necessário averiguar as iniciativas oriundas do Estado e da sociedade brasileira.

2.2.2 INICIATIVAS DO ESTADO BRASILEIRO PARA O DIREITO À EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA: A INVISIBILIDADE DO TEMA

Para realizar a pesquisa das iniciativas desenvolvidas pelo Estado brasileiro para a garantia do acesso à educação dos alunos com deficiência durante a pandemia da Covid-19, elegeu-se quatro órgãos da

Administração Pública Federal Direta⁶⁷. Nesta etapa, de apresentação dos resultados, optou-se por evidenciar todo o percurso percorrido nas páginas principais e secundárias dos sites investigados. Tal medida, para além da comprovação científica, visa mostrar as dificuldades que os cidadãos enfrentam quando buscam as informações nos portais institucionais, o que se agrava em caso de crianças e adolescentes com deficiência.

Primeiramente, verificou-se se há alguma ação ou medida proveniente do MEC⁶⁸, em razão da sua atuação e atribuição na área da educação. O MCTI também foi objeto de análise, pois possui como área de competência as atividades científicas, tecnológicas e as inovações (BRASIL, 2021b), o que deveria contemplar as tecnologias assistivas. Já o MMFDH foi eleito, pois segundo o seu próprio site oficial, “é responsável pela articulação interministerial e intersetorial das políticas de promoção e proteção dos Direitos Humanos no Brasil” (BRASIL, 2021c). Também se averiguou se houve medidas oriundas dos Ministérios Públicos de cada Estado brasileiro, uma vez que possuem como uma de suas funções institucionais a “de velar pela observância da Constituição e das leis, e promover-lhes a execução” (BRASIL, 1981). Ainda, abordou-

⁶⁷ De acordo com o artigo 4º, inciso I, do Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, “Art. 4º A Administração Federal compreende: I - A Administração Direta, que se constitui dos serviços integrados na estrutura administrativa da Presidência da República e dos Ministérios” (BRASIL, 1967). Nas palavras de Maria Sylvia Zanella Di Pietro “[...] compõem a Administração Pública, em sentido subjetivo, todos os órgãos integrantes das pessoas jurídicas políticas (União, Estados, Municípios e Distrito Federal), aos quais a lei confere o exercício de funções administrativas. São os órgãos da Administração Direta do Estado” (DI PIETRO, 2021, p. 100).

⁶⁸ O Ministério da Educação se define como um “órgão da administração federal direta e tem como área de competência os seguintes assuntos: a política nacional de educação, da educação infantil, a educação em geral, compreendendo o ensino fundamental, o ensino médio, o ensino superior, a educação de jovens e adultos, a educação profissional, a educação especial e a educação a distância, a avaliação, informação e pesquisa educacional, a pesquisa e extensão universitária, o magistério e a assistência financeira a famílias carentes para a escolarização de seus filhos ou dependentes” (BRASIL, 2021p).

se algumas iniciativas legislativas propostas pelo Poder Executivo e pelo Poder Legislativo Federal.

Após acessar o site do MEC, selecionou-se “Acesso à informação” e “Ações e Programas”, entrando na aba “Secretaria de Educação Básica SEB”. A partir disso, foram encontrados trinta e sete ações⁶⁹ e/ou programas desenvolvidos pelo MEC. Alguns programas se destacaram para o objeto do presente trabalho, como aqueles que visam à preparação e à capacitação dos professores e o acesso universal à *Internet*. Como exemplo, tem-se o Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC), que foi regulamentado pela Lei nº 14.180, de 1º de julho de 2021, a qual instituiu a Política de Inovação Educação Conectada, e que possui como “objetivo geral apoiar a universalização do acesso à *Internet* em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica” (BRASIL, 2021d). Em que pese tal projeto ter sido desenvolvido no período da pandemia, não propôs iniciativas direcionadas ao acesso à

⁶⁹ As ações e/ou programas encontrados foram os seguintes: Programa Educação e Família; Programa Itinerários Formativos; Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC); Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares (PRIL); Novo Ensino Médio; Clique Escola; Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (ProNem); Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI); Programa de Apoio à Manutenção da Educação Infantil – Novos Estabelecimentos (Proinfância); Programa de Apoio à Manutenção da Educação Infantil – Novas Turmas (Brasil Carinhoso); Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância); Programa Brasil na Escola; Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC); Plataforma PDDE Interativo; Programa de Inovação Educação Conectada; Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD); Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim); Disponibilização de 17 cursos auto instrucionais de formação continuada para professores e demais profissionais da educação básica, com certificação; Implementação dos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil; Implementação da Avaliação da Educação Infantil; Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), nas modalidades Projovem Urbano e Projovem Campo-Saberes da Terra; Projeto Gestão da Articulação com os Sistemas de Ensino; Programa Educação Empreendedora; Programa Educação Financeira da Escola; Laboratório de Criatividade e Inovação para a Educação Básica – LABCRIE; Formação para Professores do Ensino Médio; Formação para Professores da Educação Infantil; Formação Bem-Estar no Contexto Escolar; Formação Educação e Tecnologia; Painel de Monitoramento da Educação Básica no Contexto da Pandemia; Programa da Educação de Jovens e Adultos Integrados à Educação Profissional e Tecnológica; Plataforma de Avaliações Diagnósticas e Formativas; Projeto Sala de Gestão e Governança da Educação Básica; Plataforma Normativas; Plataforma de Avaliação e Monitoramento da BNCC; Repactuação do PDDE (1,1BI); Edital de Escolas inovadoras (BRASIL, 2021f).

educação dos alunos com deficiência, do mesmo modo que as outras ações encontradas.

O “Painel de Monitoramento da Educação Básica no Contexto da Pandemia”, também é uma iniciativa voltada para o período da pandemia⁷⁰, a qual “disponibiliza informações acerca da situação da educação básica pública brasileira diante dessa nova realidade” (BRASIL, 2021i). Todavia, o painel traz dados focados na saúde pública, sem adentar na questão da acessibilidade, assim como os demais programas analisados.

A única medida encontrada que envolve a acessibilidade para os estudantes com deficiência foi o “Programa Escola Acessível”, implementado pelo MEC no âmbito do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que visa a “promover condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e à comunicação e informação nas escolas públicas de ensino regular” (BRASIL, 2021j). Contudo, ainda em 2021, o MEC e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) permitiram o remanejamento de saldos de alguns programas como o “Escola Acessível”, citando como objetivo o “reforço do aprendizado e a ampliação das medidas sanitárias na volta às aulas presenciais nas redes públicas” (BRASIL, 2021k). Percebe-se então, que embora seja notório o programa desenvolvido, logo após a sua implementação, já sofreu sérias limitações orçamentárias, demonstrando a falta de preocupação e de comprometimento do Governo Federal com o tema.

⁷⁰ Como outros exemplos, cita-se a “Plataforma de Avaliações Diagnósticas e Formativas”, a qual foi lançada em “apoio à Redes na retomada das aulas presenciais, com ferramenta para interpretação dos resultados e disponibilização de infraestrutura computacional dimensionada para atender as escolas e redes de ensino fundamental e médio” (BRASIL, 2021g). Já o “Projeto Sala de Gestão e Governança da Educação Básica” visa a “Atender 3200 municípios e apoiar a implementação de modelos de informação que sejam capazes de acompanhar e apoiar os gestores e secretários de educação nesse contexto da pandemia do COVID-19 [...]” (BRASIL, 2021h).

Posteriormente, a fim de encontrar mais dados, retornou-se à página inicial do site do MEC, selecionando os itens “Centrais de Conteúdo”, “Publicações”, “Guias e manuais”, bem como “Relatórios e Cartilhas” e “Guias Escolares”. No documento “Cartilha Orientativa de Emendas Parlamentares – MEC 2022”, há uma mensagem do Ministro da Educação, dizendo que “na pandemia, os protagonistas foram os médicos, os profissionais de saúde e os hospitais. No pós-pandemia, serão os professores, os profissionais da educação e as escolas” (BRASIL, 2022, p. 7). Torna-se nítida a falta de preocupação e de reconhecimento dos professores durante o período da pandemia, momento em que eles foram seriamente desafiados e figuraram como um dos atores principais.

Na publicação citada acima, refere-se o “Programa Nacional do Livro Didático Acessível – PNLD Acessível”, o qual possui como finalidade a promoção da “acessibilidade em escolas públicas da educação básica, assegurando aos estudantes deficientes visuais e com baixa visão os mesmos livros didáticos que recebem todos os estudantes, em formatos acessíveis [...]” (BRASIL, 2022, p. 32-34). Segundo o documento, em 2020, “garantiu-se a distribuição do livro digitalizado *E-pub3* por meio de código de acesso, cuja entrega foi de 10.776 livros, do 6º ao 9º ano com investimento de R\$ 25 milhões” (BRASIL, 2022, p. 32-34). Sem embargo, observa-se que tal medida não foi suficiente, já que, como citado antes, 24% dos estudantes brasileiros de escolas públicas não receberam nenhum tipo de atividade para casa (UNESCO, 2020, p. 112). Ainda, conforme dados obtidos na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Covid, de 2020, mais de cinco milhões de crianças e adolescentes, com idade entre seis e dezessete anos, afirmaram não frequentar a escola ou que frequentavam a escola, mas não tiveram acesso às atividades escolares (UNICEF, 2021b, p. 51). Além disso, durante esse

período, houve um aumento de mais de 60% de crianças entre seis e sete anos de idade que não sabiam ler ou escrever (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021, p. 5).

No documento “Guia de implementação de protocolos de retorno das atividades presenciais nas escolas de educação básica” há um item intitulado “atenção aos alunos com deficiência”, em que citam alguns exemplos de cuidados básicos de saúde direcionados aos estudantes com deficiência no retorno às salas de aula presenciais. Segundo a publicação, quando se tratar de um aluno com deficiência, as famílias e os profissionais de saúde devem fornecer orientações para as escolas em relação às necessidades específicas do estudante, que se diferenciam daquelas já estabelecidas pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 2022, p. 22). Todavia, ressalta-se que as escolas devem ser acessíveis a todos os alunos, estando previamente preparadas para receberem toda a diversidade de estudantes, bem como para atenderem às suas peculiaridades e demandas. A educação de qualidade não deve ser condicionada à recomendações prévias da família, que muitas vezes também não possui conhecimento suficiente sobre como lidar com as crianças e os adolescentes, especialmente com os grupos mais vulneráveis, como aqueles com deficiência.

Partindo-se para a análise do site do MCTI, acessou-se, no canto superior esquerda da página, o item descrito como “coronavírus”, buscando-se as iniciativas. Foram encontrados diversos informes produzidos ao longo do ano de 2021, pela “Rede Covid-19 Humanidades MCTI”, a qual possui como função produzir “pesquisas qualitativas que analisam o impacto da Covid-19 entre os profissionais de saúde e grupos vulneráveis em situação de isolamento social” (BRASIL, 2021). A rede é “liderada pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGAS-UFRGS)”, contando com o apoio de diversas organizações e instituições de ensino, sendo financiada pelo MCTI (BRASIL, 2021l). Contudo, nenhum destes documentos abordou o acesso à educação pelas crianças e adolescentes com deficiência, focando mais a abordagem em questões voltadas para a saúde pública, como também ocorreu com a grande parte dos artigos estudados na pesquisa bibliométrica exposta no capítulo anterior e com as demais iniciativas do âmbito federal já expostas.

No que tange à pesquisa realizada no site do MMFDH, não foi encontrada nenhuma iniciativa voltada para a temática, nem mesmo na área específica denominada “serviços para as pessoas com deficiência” (BRASIL, 2021m). Desse modo, nota-se uma significativa contradição entre a função institucional desse órgão para a promoção dos direitos humanos e o que ocorre na prática, já que o acesso à educação das crianças e dos adolescentes com deficiência ficou fora da discussão, ao menos considerando os critérios analisados.

A constatação da carência de iniciativas pelos órgãos estudados evidencia o que Axel Honneth dispõe sobre desrespeito e negação do reconhecimento, que afeta diretamente a “[...] auto-imagem normativa de cada ser humano [...]”, a qual tem forte ligação com o reconhecimento da sociedade (HONNETH, 2003, p. 213). No que tange aos modos de desrespeito, Honneth assevera que eles devem ser medidos de acordo com os impactos na “[...] auto-relação prática de uma pessoa, privando-a de reconhecimento de determinadas pretensões de identidade” (HONNETH, 2003, p. 214).

Destaca-se que há consequências muito mais nefastas quando esse reconhecimento é negado para sujeitos que são merecedores de proteção integral e de prioridade de atendimento, como as crianças e os

adolescentes. Assim, se os órgãos da Administração Pública não reconhecerem as crianças e adolescentes com deficiência, respeitando as suas diferenças e fornecendo subsídios para a superação dos obstáculos impostos, tornar-se-á muito difícil para esse público construir uma autoimagem positiva, ainda mais considerando que estão em estágio peculiar de desenvolvimento e de formação.

Os sites do Ministério Público de cada Estado brasileiro e do Distrito Federal também foram averiguados, utilizando-se como critério de busca os termos “pandemia”, “educação” e “deficiência”, em conjunto. Ressalta-se que os sites do Ministério Público do Estado de Rondônia e o Ministério Público do Estado de Roraima não apresentaram ferramenta de busca, então a análise restou prejudicada. Alguns Ministérios Públicos Estaduais se destacaram na promoção de iniciativas relativas ao objeto do presente trabalho, como será exposto a seguir, sem pretensão de esgotar o tema e as medidas desenvolvidas.

O Ministério Público do Estado do Ceará (MPCE) foi um dos órgãos em evidência. Ele publicou uma nota, através do Centro de Apoio Operacional às Promotorias da Infância, Juventude e Educação (CAOPIJE), em relação ao item 8.1 do parecer Nº11/2020 do Conselho Nacional de Educação, o qual apresentou “a orientação de que os estudantes da Educação Especial devem ser privados de interações presenciais enquanto perdurarem os riscos de contaminação com o coronavírus” (CEARÁ, 2020a). Isso acarretaria em privação dos direitos fundamentais dos alunos com deficiência, sendo importante que as decisões relativas ao retorno presencial dos estudantes com deficiência sejam tomadas em conjunto por estes, juntamente com a família, escola e a equipe de saúde, objetivando o retorno à escola de forma equânime com os demais alunos (CEARÁ, 2020a). Nesse sentido, o protagonismo das crianças e

dos adolescentes com deficiência necessita ser garantido, de modo que participem das decisões atinentes a elas e possam exprimir as suas vontades. Dessa forma, precisam ser reconhecidas como “sujeitos de direitos, sujeitos humanos em processo de desenvolvimentos, construtores, portanto, de um protagonismo, que se opõe a ideia civilista da ‘capacidade/incapacidade’”, coadunando com a doutrina jurídica da proteção integral (VERONESE, 2019, p. 21).

Com o propósito de que o direito à educação e a interação escolar seja para todos, o Ministério Público de Pernambuco (MPPE) recomendou⁷¹ às secretarias de Educação do Estado de Pernambuco e do Recife que orientem as unidades de ensino das redes pública e privada a não cometerem qualquer espécie de discriminação baseada na deficiência de algum estudante, permitindo a todos o regular retorno à modalidade presencial, neste contexto de pandemia de Covid-19, quando os responsáveis legais assim o desejarem. Com isso, as escolas devem adotar todas as medidas necessárias para proteger os estudantes com deficiência, como adaptações razoáveis e disponibilização de profissionais de apoio à inclusão escolar para permitir que eles possam voltar às salas de aula com toda a segurança, como é direito de qualquer aluno (PERNAMBUCO, 2021).

Conforme noticiado no site oficial do MPPE em 2021, após uma ação civil pública ajuizada por este, juntamente com a Defensoria Pública, a justiça determinou “que o Município de Fortaleza assegure a crianças e jovens com deficiência e transtornos globais de

⁷¹ Destaca-se que apenas orientações ou recomendações não se mostram suficientes, pois são necessários programas, ações, destinação de verbas, e, essencialmente, a exigência, pelos Ministérios Públicos Estaduais, de medidas a serem implementadas pelos municípios, prevendo sanções em caso de descumprimento, como, por exemplo, a propositura de ações civis públicas.

desenvolvimento o direito a ter um profissional específico para atender as necessidades durante o período regular de aulas nas escolas da cidade” (CEARÁ, 2021a). Conforme referido anteriormente, os profissionais de apoio para as pessoas com deficiência são essenciais para a construção de um sistema educacional inclusivo. Entretanto, durante a pandemia, com o ensino remoto ou à distância, esses profissionais não estavam acompanhando as crianças, o que reforça a necessidade de medidas que auxiliem na garantia do acesso à educação desse público nesse momento peculiar.

O Ministério Público do Estado do Ceará ajuizou uma Ação Civil Pública, em razão da pandemia, “solicitando à administração pública do município a apresentação de um Plano de Ação Pedagógica relativo ao período emergencial de aulas não presenciais da rede pública de ensino [...]”, exigindo que o plano apresente, dentre outras informações, “a formatação do ensino às crianças e adolescentes com deficiência” (CEARÁ, 2020b). Denota-se o MPCE contribuiu de forma mais coercitiva e efetiva com o acesso à educação dos alunos com deficiência, exigindo mudanças e iniciativas específicas, inclusive metodológicas, para esse grupo de estudantes, buscando a acessibilidade no ensino.

Já o Ministério Público do Estado do Piauí (MPPI), através do Grupo Regional de Atuação Integrada Teresina – Assistência e Educação, instaurou um procedimento administrativo com o objetivo de “acompanhar e fiscalizar a implementação do sistema especial de aulas não presenciais pela Secretaria de Estado da Educação do Piauí (SEDUC [...]). Foi objeto de questionamento a capacitação dos docentes, a garantia de mecanismos de inclusão para os alunos com deficiência, a reorganização do calendário escolar e o fornecimento de meios

alternativos para os estudantes que não possuem acesso à *Internet* ou aos dispositivos eletrônicos (PIAUÍ, 2020a).

Assim, observa-se uma certa consonância dessas iniciativas com aquelas propostas pelas agências internacionais estudadas no subcapítulo anterior, voltadas tanto para o período de fechamento das escolas, quanto para o momento de retomada das aulas presenciais. Não obstante, verifica-se que nem todos os Estados e Ministérios Públicos analisados desenvolveram o mesmo padrão de atuação do MPCE e do MPPI, pois muitas vezes expediram apenas recomendações, sem força coercitiva, além de não adentrar especificamente no tema do acesso à educação para os alunos com deficiência e os meios necessários para implementá-lo de forma efetiva e satisfatória.

Além das ações civis públicas expostas, o MPCE exarou uma recomendação, em abril de 2020, determinando que, durante a pandemia, o Governo do Estado do Ceará e o Município de Fortaleza deveriam adotar “[...] as providências necessárias para a acessibilidade das informações disponibilizadas em todos os meios de comunicação oficiais, principalmente as notícias referentes à pandemia [...]” (CEARÁ, 2020c). Nota-se, mais uma vez, que a preocupação com a acessibilidade nas informações que dizem respeito especificamente à saúde pública esteve em evidência, quando comparado ao acesso à educação pelos estudantes com deficiência, que ocupou bem menos espaço na pauta de discussão desses órgãos.

O Ministério Público de Pernambuco (MPPE), por meio da Promotoria de Justiça de Orocó, recomendou ao prefeito e à secretária municipal de Educação que implementem um projeto pedagógico adequado às necessidades das crianças e adolescentes com deficiência matriculados na rede municipal de ensino, e que também realizem, com

o auxílio dos gestores escolares, um levantamento estatístico desses estudantes, destacando aqueles que necessitam de acompanhamento de profissional de apoio pedagógico (PERNAMBUCO, 2020).

O Ministério Público do Piauí também expediu uma recomendação aos prefeitos e aos secretários de educação dos municípios que fazem parte da comarca de Picos, no que tange à retomada das aulas presenciais, contendo a orientação de que seja garantida “a frequência às turmas regulares e o acesso ao atendimento especializado (AEE) com plena acessibilidade, quando necessário, para atender às peculiaridades da educação especial” aos alunos com deficiência (PIAUI, 2021a). O MPPI expediu também outra recomendação, orientando os gestores da educação a garantirem o acesso dos estudantes com deficiência às aulas remotas ou presenciais, através de recursos de tecnologia assistiva (PIAUI, 2020b). Sublinha-se, mais uma vez, que se tratam apenas de recomendações, não possuindo o mesmo efeito de uma ação civil pública, por exemplo. Então, o seu cumprimento fica condicionado à vontade e à liberalidade dos governadores e dos prefeitos.

O Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro (MPRJ), por meio do Instituto de Educação Roberto Bernardes Barroso (IERBB/MPRJ), realizou o evento *online* “IERBB/MPRJ Conecta”, com o tema “Pessoa com deficiência: lições da pandemia⁷²” (RIO DE JANEIRO, 2020a). Destaca-se que além de trazer à discussão o tema, o evento também garantiu o protagonismo das pessoas com deficiência, incluindo-as no debate, como deveria ocorrer em todas as iniciativas dessa natureza. É importante mencionar a fala de Sandro Laila, que é uma pessoa com deficiência

⁷² Além de o evento ter possibilitado a participação no debate por uma pessoa com deficiência, disponibilizou tradução simultânea de libras, através de intérpretes.

visual e membro da Comissão Permanente de Acessibilidade do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro (CPMA), o qual salientou que a vulnerabilidade das pessoas com deficiência foi acentuada com a pandemia:

[...] eu sou deficiente visual e como deficiente fui afetado também pela pandemia, afetado de forma muito peculiar, porque ao contrário do que é dito a todo tempo, as pessoas com deficiência sim tem uma vulnerabilidade que a pandemia amplia, a gente não necessariamente precisa ter um problema de saúde para que essa vulnerabilidade seja percebida [...] Isso não quer dizer, obviamente, que todo mundo percebe essa vulnerabilidade. Cada deficiência tem, até pela diversidade das deficiências, um problema, uma dificuldade, uma barreira, e somente ouvindo a pessoa com deficiência é que a gente vai conseguir entender como superar, como contornar o problema que a pandemia oferece ou traz para aquela pessoa [...] A gente tem percebido o quanto mundo não estava preparado com essa questão da pandemia, e especialmente em relação as pessoas com deficiência [...] A gente percebe mais um daqueles problemas que o não olhar para a pessoa com deficiência causa, que é a falta de acessibilidade nos ambientes tecnológicos, seja nos sites, seja nos aplicativos, ou até mesmo nos aplicativos *desktop* [...] Quando a crise aparece, de modo geral, o primeiro a ser afetado e a perder o seu posto, é a pessoa com deficiência (RIO DE JANEIRO, 2020b).

A falta de visibilidade e de acessibilidade citada interfere ainda mais na vida das crianças e dos adolescentes com deficiência, que são duplamente vulneráveis. Quando se trata da inexistência da acessibilidade digital, esse público também é afetado de forma acentuada, já que dependem disso para terem acesso à educação, quando as aulas são transferidas para o ambiente digital, como ocorreu no período pandêmico. Além de políticas públicas, é necessário que o Poder Público conceda lugar de fala para os alunos com deficiência, para que também

possam participar do processo de planejamento e elaboração das iniciativas sobre o tema.

Outro evento importante foi o promovido, em setembro de 2021, pelo MPCE, “por meio dos Centros de Apoio Operacional da Cidadania (CAOCIDADANIA) e da Educação (CAOEDUC), e do Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional (CEAF)”, e também, “com apoio da Escola Superior do Ministério Público (ESMP)”, o qual foi intitulado “A luta pelos direitos da pessoa com deficiência: educação inclusiva⁷³”. O objetivo central foi o de “debater acerca dos desafios para uma educação inclusiva, que não busque discriminar e nem segregar os estudantes com deficiência”, discutindo também sobre o Decreto Presidencial nº 10.502/2020 e a Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6590/DF (CEARÁ, 2021b).

Dentre as ações realizadas pelo Ministério Público do Estado de São Paulo, destaca-se o evento virtual “Fala, MPSP! Educação Inclusiva⁷⁴”, momento em que a promotora de justiça Sandra Massud ressaltou que a existência de monitores nas escolas não é suficiente para que haja a inclusão e acessibilidade das pessoas com deficiência, pois é necessário que todo o sistema escolar seja inclusivo e acessível a todos os alunos, do contrário, ter-se-ia apenas “pequenas inclusões dentro das exclusões” (SÃO PAULO, 2020a). Além disso, ela salientou que a sociedade, a família e o Estado devem cobrar a execução das políticas de inclusão nas escolas (SÃO PAULO, 2020a). Nessa oportunidade, o promotor de justiça

⁷³ É relevante mencionar que o Evento contou com tradução simultânea em Libras, por meio de intérpretes, bem como com a mediação do servidor do MPCE, Davi Aguiar Maia, o qual é diagnosticado com transtorno do espectro autista (MPCE, 2019), demonstrando o reconhecimento e protagonismo das pessoas com deficiência.

⁷⁴ Apesar de o evento não ter contado com a participação de pessoas com deficiência, disponibilizou legendas no vídeo em tempo real.

João Paulo Faustinoni frisou a inconstitucionalidade do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, mencionando que as normas constitucionais vigentes não dão guarida ao Decreto e que cabe ao Ministério Público e a sociedade estarem atentos contra os movimentos de resistência e de retrocesso social (SÃO PAULO, 2020a).

O MPCE apoiou “por intermédio do Centro de Apoio Operacional da Educação (CAOEDUC), a semana estadual de sensibilização e defesa da educação inclusiva”, discorrendo genericamente sobre os desafios ocasionados com a pandemia, especialmente para os alunos com deficiência (CEARÁ, 2021c). Embora os desafios tenham sido abordados de forma genérica, sem adentrar no tema do acesso à educação dos alunos com deficiência, a educação inclusiva ter ocupado a pauta do debate poder ser considerado um avanço.

É importante referir também que o Ministério Público do Estado do Maranhão (MPMA), através de seu Centro de Apoio Operacional de Defesa da Educação (CAOp Educação) promoveu, em agosto de 2020, “uma reunião virtual na qual foram discutidos diversos aspectos do processo educacional [...]” durante a pandemia. Nessa ocasião, recomendou-se o estabelecimento de um protocolo pedagógico capaz de verificar a qualidade e a igualdade no acesso dos alunos da educação especial, em relação aos demais estudantes, bem como mecanismo de verificação da sua aprendizagem. Também devem ser “[...] pensados treinamentos para os familiares dos alunos da educação especial, para que eles tenham a possibilidade de acompanhar e auxiliar os estudantes nas atividades remotas” (MARANHÃO, 2020). Além dos alunos com deficiência terem sido objeto de discussão, a vulnerabilidade das famílias e a necessidade de apoio a elas também foi posta em voga, o que significa um avanço.

O interesse dos alunos com deficiência também foi objeto de pauta da reunião virtual do Grupo Nacional de Direitos Humanos (GNDH), a qual reuniu diversos promotores de justiça, como aqueles do Estado do Piauí (PIAUÍ, 2020c). Este órgão também participou de uma audiência pública virtual na Câmara dos Deputados, organizada pela Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência, debatendo “sobre a efetividade do direito à educação especial inclusiva na pandemia” (PIAUÍ, 2021b). Nessa oportunidade, foi ressaltada pelo MPPI, através da promotora de justiça Flavia Gomes Carneira, a importância do investimento na área da inclusão, implementando-se a “inclusão digital para alunos da educação especial e do direito à educação garantido com acesso, permanência e qualidade”, devendo ser destinado amparo especial para as famílias, sobretudo em períodos de calamidade pública (PIAUÍ, 2021b). Outra iniciativa do MPPI sobre o tema, foi a promoção de uma audiência pública⁷⁵, para debater o “direito à educação especial na perspectiva da educação inclusiva e no contexto da pandemia da covid-19” (PIAUÍ, 2021c).

Após averiguar as iniciativas propostas pelos Ministérios Públicos Estaduais, é possível expor algumas medidas legislativas que possuem relevância para o presente estudo. Entrou em vigor, em agosto de 2020, a Lei nº 14.040, que disciplina as normas educacionais a serem adotadas de modo excepcional durante o período da pandemia da Covid-19 (BRASIL, 2020d). A Lei, a qual é originária da Medida Provisória (MP)

⁷⁵ Sublinha-se que é necessário garantir o protagonismo das pessoas com deficiência nesses eventos, permitindo que sejam ouvidas, de forma a reconhecer e a contemplar a sua diversidade. Todavia, somente foi possível averiguar se houve esse protagonismo nos eventos *online* citados, pois foram disponibilizados na plataforma livre e gratuita do *Youtube*. Já no que tange às audiências públicas e reuniões virtuais, não foi possível realizar essa análise, pois não foram encontrados os vídeos correspondentes das sessões.

934/20, suspendeu “a obrigatoriedade de escolas e universidades cumprirem a quantidade mínima de dias letivos” no ano de 2020, em virtude da pandemia (BRASIL, 2020d). Além disso, foram propostas quatro alternativas⁷⁶ a serem aplicadas no contexto pandêmico, quais sejam, a ampliação da educação em tempo integral; a conclusão do ano letivo de 2020 em 2021; a reposição de aulas com atividades complementares e a Educação a Distância (Ead)⁷⁷ (CARA, 2020).

O texto legal prevê a utilização das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais⁷⁸, sendo que quando estas forem utilizadas, deverá ser assegurado pelos sistemas de ensino o acesso dos alunos e dos professores aos “meios necessários para a realização das atividades” (BRASIL, 2020d). Todavia, o Presidente da República vetou seis modificações que haviam sido aprovadas no Congresso Nacional. Uma delas diz respeito ao artigo que responsabilizava a União pelo suporte técnico e financeiro aos demais entes federados, com o intuito de prover os “[...] meios necessários ao acesso dos profissionais da educação e dos alunos da

⁷⁶ Conforme os dados já expostos no presente trabalho, percebe-se que tais alternativas não produzem resultados práticos para o implemento do acesso à educação de qualidade, considerando, por exemplo, o aumento acentuado do analfabetismo infantil no período pandêmico (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021, p. 5).

⁷⁷ A educação à distância pode ser conceituada como “uma modalidade de ensino que envolve a construção do conhecimento produzido na interação entre pares por meio da utilização de ambientes virtuais, vinculada a uma instituição escolar” (FIOCRUZ, 2020, p. 6).

⁷⁸ Os parágrafos 4º e 5º do artigo 2º da Lei nº 14.040/2020 dispõem que: “§ 4º A critério dos sistemas de ensino, no ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei, poderão ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais: I - na educação infantil, de acordo com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dessa etapa da educação básica e com as orientações pediátricas pertinentes quanto ao uso de tecnologias da informação e comunicação; II - no ensino fundamental e no ensino médio, vinculadas aos conteúdos curriculares de cada etapa e modalidade, inclusive por meio do uso de tecnologias da informação e comunicação, cujo cômputo, para efeitos de integralização da carga horária mínima anual, obedecerá a critérios objetivos estabelecidos pelo CNE. § 5º Os sistemas de ensino que optarem por adotar atividades pedagógicas não presenciais como parte do cumprimento da carga horária anual deverão assegurar em suas normas que os alunos e os professores tenham acesso aos meios necessários para a realização dessas atividades” (BRASIL, 2020d).

educação básica pública às atividades pedagógicas não presenciais adotadas pelos sistemas de ensino” (MIGALHAS, 2020). Dessa maneira, mais uma vez, denota-se a disparidade existente entre as garantias asseguradas na lei e a sua efetivação. Isso fere diretamente aqueles que são mais vulneráveis economicamente, atingindo em sua maioria os professores e estudantes da rede pública, cuja condição econômica dificulta o acesso às tecnologias. Os alunos com deficiência são ainda mais atingidos, já que, mesmo sem considerar a variável financeira, enfrentam sérios obstáculos para terem acesso aos meios tecnológicos.

A respeito disso, o professor Daniel Cara (2020) considera inviável a utilização da educação à distância (EaD) para dar continuidade ao ano letivo, “tanto em termos operacionais quanto em termos de justiça social”, ressaltando que esse tipo de ensino não possui acesso universal, o que acirraria ainda mais as desigualdades sociais e educacionais existentes. É preciso lembrar que muitos alunos não possuem sequer acesso à *Internet* ou a computadores, assim como ambientes adequados para o estudo, autonomia para estudar e alguém que possa auxiliá-los nas atividades escolares (CARA, 2020).

Conforme já sublinhado, quando se trata de crianças e adolescentes com deficiência a dificuldade de acesso escolar é acentuada, sendo imprescindível a elaboração de iniciativas por parte do Poder Público e da sociedade, com vistas à promoção do acesso à educação desse público no período vivenciado. Nesse contexto, é importante mencionar novamente a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021, denominada de “Lei da Conectividade”, a qual prevê o repasse de recursos públicos para que os Poderes Executivos estaduais e do Distrito Federal promovam “ações para a garantia do acesso à *Internet*, com fins educacionais, aos alunos e aos professores da rede pública de ensino dos Estados, do Distrito

Federal e dos Municípios, em virtude da calamidade pública decorrente da Covid-19” (BRASIL, 2021a).

O presidente Jair Bolsonaro havia vetado o projeto de lei, mas o Congresso Nacional derrubou o seu veto. Diante disso, o governo federal ajuizou, no Supremo Tribunal Federal, uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6926, que está pendente de julgamento definitivo no STF (BRASIL, 2021c). A União Nacional dos Estudantes (UE) já se posicionou de forma contrária a ADI proposta, salientando que a “conectividade agora é essencial para minimizar o impacto da pandemia na educação de milhares de crianças” (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2021). Dessa forma, evidencia-se mais uma iniciativa do Poder Executivo que vai de encontro aos direitos estudados anteriormente, sobretudo ao direito à educação.

Ademais, também está em tramitação, na Câmara dos Deputados, o Projeto de Lei (PL) 2939/21, o qual “garante acesso gratuito à *Internet*, para fins educacionais, a estudantes com deficiência matriculados em escolas conveniadas com o poder público”, alterando a Lei 14.172/21 para a inclusão de disposição específica aos alunos com deficiência (BRASIL, 2022a). Recentemente, referido Projeto de Lei foi apensado⁷⁹ ao Projeto de Lei nº 2061, de 2020, o qual reconhece como essenciais “a prática da atividade física e do exercício físico [...] em estabelecimentos prestadores de serviços destinados a essa finalidade, bem como em espaços públicos em tempos de crises” (BRASIL, 2022a). Este Projeto de Lei está sujeito à apreciação conclusiva pelas Comissões de Seguridade Social e

⁷⁹ Com o apensamento do Projeto de Lei 2939/21 ao PL 2061/2020, denota-se uma supervalorização do tema relacionado à prática de atividade física, em detrimento da acessibilidade digital, a qual é crucial em tempos de calamidade pública, como a pandemia.

Família e Constituição e Justiça e de Cidadania, desde outubro de 2020 (BRASIL, 2022a).

Apesar das limitações e restrições sofridas, os projetos de lei acima citados representam um progresso, já que tratam da acessibilidade e da inclusão escolar e tecnológica das pessoas com deficiência. No entanto, há algumas medidas que representam retrocesso de direitos, ao revés de assegurá-los, conforme serão expostas a seguir.

De acordo com o que já foi abordado no item anterior, há dois projetos de lei (PL) em tramitação na Câmara dos Deputados visando regulamentar o ensino domiciliar no Brasil, o PL 3179/2012 e o PL 3262/2019 (BRASIL, 2021n;o). Diversas organizações que atuam em prol dos direitos das crianças e dos adolescentes já se posicionaram contra a aprovação dos referidos projetos de lei. A aprovação do “homeschooling” no Brasil representa diversos retrocessos para os direitos das crianças e dos adolescentes, bem como riscos para esse público, acentuando a vulnerabilidade das crianças e adolescentes com deficiência, por exemplo (COALIZÃO BRASILEIRA PELO FIM DA VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES, 2021, p. 1-4).

O Instituto Alana já demonstrou o seu repúdio, em diversas oportunidades, acerca da aprovação dos Projetos de Lei (PLs) em questão, criticando a conduta do Governo Federal, que destinou prioridade para a regulamentação do ensino domiciliar em 2021, ao revés de discutir e implementar políticas públicas voltadas à inclusão digital dos alunos no contexto pandêmico vivenciado:

Lamentamos que o governo federal tenha elencado o tema do ensino domiciliar como única prioridade para a educação neste ano legislativo. Em vez de propor a discussão sobre temas universais da educação brasileira, como a criação de um Sistema Nacional de Educação, a diminuição da evasão

escolar, a inclusão digital de estudantes e professores ou a revisão do Fundeb, neste grave momento de aumento da pobreza educacional como reflexo da pandemia de Covid-19 optou-se por concentrar esforços em um tema que diz respeito a uma parcela pequena da população (INSTITUTO ALANA, 2021a).

É importante enfatizar que outra medida do Governo Federal a qual representa latente retrocesso de direitos⁸⁰, de acordo com o exposto no capítulo primeiro deste trabalho, é o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, o qual instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020a). O Escritório Regional para a América do Sul do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH-ROSA) emitiu um parecer, em novembro de 2020, impulsionando o avanço do Projeto de Decreto Legislativo nº 427/2020⁸¹, que objetivou sustar os efeitos do Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020 (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2020).

Neste documento, são salientados os principais documentos nacionais e internacionais atinentes aos direitos das pessoas com deficiência, ressaltando a importância de se atentar para a diversidade dos estudantes e da educação inclusiva. O órgão ressaltou o compromisso do Brasil com a educação inclusiva, considerada um dos objetivos da Agenda 2030 das Nações Unidas para o Desenvolvimento

⁸⁰ É cabível reporta-se novamente ao discurso segregacionista propagado recentemente pelo Ministro da Educação Milton Ribeiro, em entrevista para o programa Novo Sem Censura, da TV Brasil, o qual referiu que as crianças com deficiência atrapalham o aprendizado dos outros alunos, criticando as políticas de inclusão, denominando-as, erroneamente, de “inclusivismo” (CESÁRIO, 2021).

⁸¹ Atualmente, o Decreto Projeto de Decreto Legislativo de Sustação de Atos Normativos do Poder Executivo nº 427/2020 está “aguardando Parecer do Relator na Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CPD)” (BRASIL, 2020e).

Sustentável⁸². O parecer do escritório da ACNUDH-ROSA (2020) é encerrado enfatizando, ao se referir a pandemia vivenciada, que “nenhum momento seria mais propício para construção de respostas inclusivas e acessíveis a todas as pessoas com deficiência” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2020). Todavia, percebe-se que, ao se analisar as ações tomadas pelo Governo Federal no período pandêmico, ocorreu justamente o contrário.

O Instituto Alana, que é uma das diversas instituições que atua como *Amicus Curiae* no julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 6590⁸³, no Supremo Tribunal Federal (INSTITUTO ALANA, 2020a), exarou um parecer jurídico, em outubro de 2020, sobre o Decreto nº 10.502/2020. O parecer conclui que o Decreto viola os princípios da primazia da norma mais favorável⁸⁴, da proibição de retrocesso⁸⁵ e da

⁸² Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODSs) são considerados “um apelo global à ação para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade. Estes são os objetivos para os quais as Nações Unidas estão contribuindo a fim de que possamos atingir a Agenda 2030 no Brasil” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2019).

⁸³ O objetivo da ADI 6590, proposta pelo Partido Socialista Brasileiro – PSB Nacional, é a declaração da inconstitucionalidade do Decreto 10.502/2020, consoante se verifica na petição inicial disponibilizada no sítio eletrônico do Supremo Tribunal Federal, no item “peças” do processo eletrônico (BRASIL, 2022b).

⁸⁴ Segundo Ingo Wolfgang Sarlet, Luiz Guilherme Marinoni e Daniel Mitidiero, o princípio da primazia da norma mais favorável envolve a aplicação pelos Magistrados e Tribunais que devem “atribuir primazia à norma que se revele mais favorável à pessoa humana, em ordem a dispensar-lhe a mais ampla proteção jurídica. O Poder Judiciário, nesse processo hermenêutico que prestigia o critério da norma mais favorável (que tanto pode ser aquela prevista no tratado internacional como a que se acha positivada no próprio direito interno do Estado), deverá extrair a máxima eficácia das declarações internacionais e das proclamações constitucionais de direitos, como forma de viabilizar o acesso dos indivíduos e dos grupos sociais, notadamente os mais vulneráveis, a sistemas institucionalizados de proteção aos direitos fundamentais da pessoa humana, sob pena de a liberdade, a tolerância e o respeito à alteridade humana tornarem-se palavras vãs” (SARLET; MARINONI; MITIDIERO, 2020, p. 855).

⁸⁵ Conforme exposto anteriormente, o princípio da proibição do retrocesso social torna-se imprescindível para a garantia dos direitos sociais, como o direito à educação. O doutrinador Ingo Wolfgang Sarlet discorre que esse princípio significa “toda e qualquer forma de proteção de direitos fundamentais em face de medidas do Poder Público, com destaque para o legislador e o administrador, que tenham por escopo a supressão ou mesmo restrição de direitos fundamentais (sejam eles sociais, ou não)” (SARLET, 2009, p. 121).

proibição da proteção insuficiente⁸⁶, na medida em que vai de encontro a educação inclusiva, direito reconhecido constitucionalmente:

Além de inconstitucional, o Decreto nº 10.502/2020 pode causar um grande retrocesso no avanço da implementação do direito à educação inclusiva no país se não for rapidamente revertido, haja vista a iminência de matrículas para o ano letivo de 2021. Já atingidas de forma brutal pela pandemia do coronavírus e impedidas de exercerem o seu direito à educação inclusiva de forma plena em 2020, as educandas e os educandos com deficiência poderão sofrer uma grave violação se não puderem voltar à escola regular inclusiva ao “serem convidadas” a um “ambiente mais adequado” para suas especificidades. Acolher de forma seletiva e apartada, com base na deficiência, é discriminatório, excludente e segregador. Escola inclusiva é a escola que acolhe todos! (INSTITUTO ALANA, 2020a, p. 11).

Denota-se que, mais uma vez, o Poder Executivo Federal tentou mitigar os direitos das crianças e dos adolescentes com deficiência, contribuindo para a segregação e discriminação sofrida ao longo de décadas por esse público. De forma alarmante, observa-se que tais ações do Governo Federal ocorreram no interregno da pandemia da Covid-19, momento em que deveriam ter sido implementadas diversas políticas públicas para efetivar o direito à acessibilidade, à educação e a inclusão das crianças e adolescentes com deficiência.

⁸⁶ O princípio da proibição da proteção insuficiente envolve: “a existência de um dever de proteção suficiente (a garantia de um patamar mínimo de proteção), que, por sua vez, implica uma proibição de proteção insuficiente ou deficiente. Tal proibição de proteção insuficiente tem sido – em geral – considerada como sendo uma espécie de outra dimensão da proporcionalidade na condição de proibição de excesso de intervenção, ensejando um teste similar (em três níveis de análise) para a sua verificação em casos de omissão ou atuação insuficiente do Poder Público” (SALET; MITIDIERO; MARINONI, 2020, p. 296).

2.2.3 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PAUTA: ATUAÇÃO DE ORGANIZAÇÕES NÃO-GOVERNAMENTAIS EM FAVOR DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Elegeram-se quatro organizações não-governamentais brasileiras como base para a análise das iniciativas promovidas em favor do acesso à educação pelas crianças e adolescentes com deficiência durante a pandemia. As organizações escolhidas foram o Instituto Alana⁸⁷, a Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ)⁸⁸ e o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA)⁸⁹, em razão do seu histórico de comprometimento com a causa da infância. Outrossim, o Comitê Gestor da *Internet* no Brasil (CGI.BR) foi selecionado porque desde sua criação vem se destacando também por acompanhar o uso da *Internet* por parte de crianças e adolescentes, com mapeamento do uso e pesquisas relacionadas.

O Instituto Alana promoveu uma discussão sobre infância e tecnologia durante a pandemia, em que especialistas foram convidados para responderem a perguntas sobre o tema. No que tange à educação, ressaltam que é “importante refletir também sobre como evitar que o acesso desigual a plataformas digitais e *Internet* adequada amplie as

⁸⁷ O Instituto Alana caracteriza-se como “uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos”, que “nasceu com a missão de ‘honrar a criança’ e é a origem de todo o trabalho do Alana que começou em 1994 no Jardim Pantanal, zona leste de São Paulo. O Instituto conta hoje com programas próprios e com parceiros, que buscam a garantia de condições para a vivência plena da infância e é mantido pelos rendimentos de um fundo patrimonial desde 2013” (INSTITUTO ALANA, 2022).

⁸⁸ A FIOCRUZ possui como missão institucional “produzir, disseminar e compartilhar conhecimentos e tecnologias voltados para o fortalecimento e a consolidação do Sistema Único de Saúde (SUS) e que contribuam para a promoção da saúde e da qualidade de vida da população brasileira, para a redução das desigualdades sociais e para a dinâmica nacional de inovação, tendo a defesa do direito à saúde e da cidadania ampla como valores centrais”, o que certamente inclui as desigualdades na seara da infância e da adolescência. Ainda, ela apresenta como um de seus valores a “educação como processo emancipatório” (FIOCRUZ, 2022b).

⁸⁹ O CONANDA, “além de contribuir para a definição das políticas para a infância e a adolescência, o Conanda também fiscaliza as ações executadas pelo poder público no que diz respeito ao atendimento da população infanto-juvenil” (CONANDA, 2018).

desigualdades existentes” (INSTITUTO ALANA, 2020b). Sobre o tema, no documento “Crianças na pandemia Covid-19”, a Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) debate a efetividade do ensino remoto considerando a falta de acessibilidade de tecnologias para todos os alunos (FIOCRUZ, 2020a, p. 8). A mesma reflexão é proposta por Sheila Ana Calgare, em matéria divulgada pelo Portal Lunetas⁹⁰, intitulada “Escolas na quarentena: quando a distância desafia a educação: a pandemia de Covid-19 colocou o mundo em suspensão, levando famílias e educadores a repensar o processo educativo”, em que a autora questiona como tornar o ensino remoto no Brasil acessível e democrático, na medida em que há milhões de brasileiros sem as condições mínimas de higiene na pandemia (CALGARO, 2020).

Em maio de 2021, o Instituto Alana promoveu um evento *online* para debater o tema: “mães durante a pandemia: direitos, cuidado e educação”, ressaltando a importância de “cuidar de quem cuida durante a pandemia” (INSTITUTO ALANA, 2021b). As mulheres que são mães sofreram especial impacto neste período, já que houve uma significativa sobrecarga de tarefas a serem desempenhadas. Salienta-se o relato de uma mãe, que possui uma filha com deficiência, sobre o fechamento das escolas, mencionando a falta de uma rede de apoio às famílias e, sobretudo, às mães, situação que perdura por anos. Ainda, ela enfatiza a necessidade de políticas públicas que versem sobre o tema enquanto uma necessidade pública (INSTITUTO ALANA, 2021b). Essa situação envolvendo as barreiras no ensino, a desigualdade e a sobrecarga das

⁹⁰ O Portal Lunetas é uma iniciativa do Instituto Alana, consistindo em “um portal de jornalismo para famílias e interessados na temática da infância”, cujo objetivo é disseminar informações, contar histórias, provocar reflexões, inspirar atitudes e explorar múltiplos olhares para as muitas infâncias do Brasil” (PORTAL LUNETAS, 2022).

famílias também é abordada pela FIOCRUZ, no documento produzido sobre as crianças e a pandemia:

No caso das crianças com deficiência, as alternativas propostas pelas escolas, muitas vezes, representam novas barreiras à continuidade dos estudos. Isso sobrecarrega ainda mais os familiares ou cuidadores, que são responsabilizados por criar soluções de acessibilidade e adaptações de material para que as crianças possam acompanhar a turma. Quando isso não ocorre, inviabiliza-se a continuidade dos estudos, aprofundando a desigualdade na Educação. (FIOCRUZ, 2020a, p. 9).

Embora na família as crianças deveriam encontrar um local seguro e apto a impulsionar o seu pleno desenvolvimento (VERONESE; ROSSETTO, 2021, p. 23-24), muitas vezes os familiares não possuem condições física, financeira e nem psicológica para fazerem valer a proteção integral desse público, especialmente no período pandêmico. Conforme os ensinamentos de Josiane Rose Petry Veronese e Geralda Magella de Faria Rossetto a respeito do assunto, já expostos anteriormente, a desigualdade social foi acirrada durante a pandemia, impactando diretamente as famílias de baixa renda, com baixos salários e poucas oportunidades de emprego (VERONESE; ROSSETTO, 2021, p. 25). Essa vulnerabilidade é acentuada ainda mais levando em consideração as crianças e adolescentes com deficiência e seus familiares.

Outra iniciativa realizada pelo Instituto Alana, em 2020, diz respeito a uma carta aos (às) candidatos (as) às eleições municipais daquele ano, “pela promoção e defesa dos direitos da criança e do adolescente”, ressaltando o papel do Estado na “construção, manutenção e qualificação de políticas públicas que priorizem crianças e adolescentes” (INSTITUTO ALANA, 2020c, p. 3). A acessibilidade física e, também, a acessibilidade na escola é destacada, com a necessidade de superação

das barreiras existentes no âmbito escolar, a atenção as peculiaridades de cada aluno e o atendimento educacional especializado para as crianças e adolescentes com deficiência (INSTITUTO ALANA, 2020c, p. 4). Além disso, o documento também versa sobre a intersetorialidade nas políticas públicas voltadas à crianças e adolescentes, sublinhando a necessária articulação em rede para garantir a proteção integral desse público e de suas famílias, com a atuação em conjunto de diversos órgãos e serviços, como o Conselho Tutelar, Conselho de Direitos da Criança e Adolescente e a rede socioassistencial (INSTITUTO ALANA, 2020c, p. 7-8).

Algumas cartilhas são citadas pela FIOCRUZ como referência no que tange à divulgação de informações sobre a pandemia acessíveis as crianças com deficiência, como aquelas desenvolvidas pelo Movimento Down (FIOCRUZ, 2020a, p. 10-11). Não obstante a relevância de tais iniciativas, não há enfoque em alternativas capazes de auxiliar as crianças e adolescente com deficiência no ensino escolar durante esse período. A cartilha elaborada pelo Movimento Down, por exemplo, traz a definição da Covid-19, os sintomas e medidas de prevenção (MOVIMENTO DOWN, 2020).

Assim como a UNESCO, no plano nacional, o Instituto Alana lançou, em 2021, em parceria com o Itaú Cultural (IC), o documento “Somos Plurais: um convite a práticas cotidianas de inclusão em instituições culturais e organizações do terceiro setor” mapeando reflexões, iniciativas e práticas em prol do direito à acessibilidade (ORGANIZAÇÃO ITAÚ CULTURAL; INSTITUTO ALANA, 2021, p. 9-11). No documento faz-se um alerta sobre a invisibilidade das pessoas com deficiência, as quais não conseguem participar do meio social em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, em razão da falta de acesso a esses espaços. Esta

lacuna “gera um vazio não só real, mas também simbólico, naturalizando a ausência das pessoas com deficiência, o que produz e preserva ambientes e situações em que a presença delas é restrita ou até mesmo inexistente” (ORGANIZAÇÃO ITAÚ CULTURAL; INSTITUTO ALANA, 2021, p. 9-11).

O documento ressalta que “apenas começou-se a dar os primeiros passos rumo à efetivação do direito à inclusão plena e total” (ORGANIZAÇÃO ITAÚ CULTURAL; INSTITUTO ALANA, 2021, p. 11). Além disso, também se pontua a discrepância entre o direito de acesso restrito das pessoas com deficiência e a sua efetividade, haja vista as barreiras e obstáculos vivenciados por elas, de modo que “Ecoa ao longo de décadas um desequilíbrio entre a idealização de quem pensa ‘soluções’ de acessibilidade e a experiência de quem ‘vive’ acessibilidade como necessidade real em seu dia a dia” (ORGANIZAÇÃO ITAÚ CULTURAL; INSTITUTO ALANA, 2021, p. 11).

A escassez de políticas públicas no Brasil e a existência de ações/iniciativas esporádicas e assistencialistas têm impacto direto no não cumprimento das leis e na falta de conscientização social, de modo que as pessoas sem deficiência não se preocupam e não se ocupam da acessibilidade e da inclusão. Esse conjunto acaba gerando e perpetuando a segregação das pessoas com deficiência (ORGANIZAÇÃO ITAÚ CULTURAL; INSTITUTO ALANA, 2021, p. 30). Segundo as lições de Axel Honneth, tais exceções e privilégios não devem ser mais admitidas no sistema jurídico, o qual necessita ser pautado por “interesses universalizáveis de todos os membros da sociedade” (HONNETH, 2003, p. 181).

O documento ainda traz relatos de pessoas com deficiência, abordando os desafios culturais e comunicacionais por elas enfrentados,

como a inexistência de audiodescrição⁹¹ para as pessoas com deficiência visual e de legendas nos filmes para as pessoas com deficiência auditiva (ORGANIZAÇÃO ITAÚ CULTURAL; INSTITUTO ALANA, 2021, p. 31-35). A acessibilidade atitudinal⁹² é tratada a partir de depoimentos de pessoas com e sem deficiência e de exemplos de estabelecimentos e instituições que a implementaram (ORGANIZAÇÃO ITAÚ CULTURAL; INSTITUTO ALANA, 2021, p. 35-42).

A publicação menciona diversas instruções e práticas de boa acessibilidade, a exemplo de como as pessoas sem deficiência devem agir quando entrarem em contato com alguma pessoa com deficiência e de que maneira podem ajudá-las, de forma respeitosa e sensível (ORGANIZAÇÃO ITAÚ CULTURAL; INSTITUTO ALANA, 2021, p. 42-81). Também são expostas iniciativas que podem ser implementadas para tornar eventos, palestras, publicações e até mesmo as redes sociais mais acessíveis. O Itaú Cultural e o Instituto Alana dispõem que todos os sujeitos se beneficiam com a efetivação da acessibilidade:

A vida de todas as pessoas fica melhor e mais fácil com a efetivação do direito à acessibilidade. É bom para as pessoas com deficiência, que têm seus direitos à cultura, à informação, à comunicação, à convivência comunitária e ao respeito garantidos, e bom para as pessoas sem deficiência, que se beneficiam da diversidade de possibilidades ofertadas (ORGANIZAÇÃO ITAÚ CULTURAL; INSTITUTO ALANA, 2021, p. 79).

⁹¹ A audiodescrição “permite o recebimento da informação contida na imagem ao mesmo tempo em que ela aparece, permitindo que a pessoa aproveite toda a obra, seguindo a trama e captando a subjetividade da narrativa da mesma forma que uma pessoa sem alguma deficiência visual” (ENAP, 2020).

⁹² A acessibilidade atitudinal “refere-se à percepção do outro sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações. Todos os demais tipos de acessibilidade estão relacionados a essa, pois é a atitude da pessoa que impulsiona a remoção de barreiras” (UNOESC, 2022).

Da mesma maneira, se a acessibilidade no ensino fosse efetivada durante a pandemia, todos os alunos seriam beneficiados e não somente aqueles estudantes com deficiência. O acesso facilitado aos materiais didáticos, seja por meio físico ou virtual, acarretaria em uma maior qualidade no processo de ensino e aprendizagem, auxiliando não só os alunos, como também as suas famílias e os professores.

Destaca-se que o conceito de acessibilidade é amplo e está em permanente construção, sendo além de um direito, uma posição ética que deveria ser assumida por todas as instituições (ORGANIZAÇÃO ITAÚ CULTURAL; INSTITUTO ALANA, 2021, p. 78). É relevante lembrar que a “acessibilidade não é favor. É direito. E direitos são inegociáveis” (ORGANIZAÇÃO ITAÚ CULTURAL; INSTITUTO ALANA, 2021, p. 78-81). Destarte, o direito de acesso à educação por todos os alunos, em igualdade de condições e sem discriminação também é inegociável, devendo ser concretizado.

Em que pese a pertinência do documento elaborado pelo Instituto Alana e pela organização Itaú Cultural, essencialmente no que tange à discussão sobre o direito à acessibilidade, bem como a necessidade de realização de políticas públicas nessa área, ele não aborda em profundidade o direito à educação. Tampouco o direito e o acesso escolar das crianças e adolescentes com deficiência são abarcados. Do mesmo modo, não são expostas alternativas específicas para a promoção da educação das crianças e adolescentes com deficiência durante a pandemia. Em virtude disso, parte-se para o estudo de outras iniciativas das organizações selecionadas as quais contribuem de forma mais significativa para o acesso à educação dos alunos com deficiência, propondo diversas medidas práticas para tanto.

A FIOCRUZ promoveu a nona edição do evento *online* “Encontros Virtuais da Educação da Fiocruz – Educação e acessibilidade”, em setembro de 2020, com o intuito de “promover e divulgar as diversas ferramentas e possibilidades de interação entre a comunidade acadêmica, alunos e gestores da Fiocruz na área da educação”, especialmente “para a continuidade das atividades educacionais neste momento de pandemia de Covid-19” (FIOCRUZ, 2020b). Dentre as recomendações citadas estão a adoção do desenho universal para a aprendizagem; a promoção da acessibilidade atitudinal; políticas públicas voltadas para a área; usabilidade⁹³ das plataformas; design inclusivo⁹⁴ e o oferecimento de diferentes estratégias que atendam às necessidades de todos os alunos (FIOCRUZ, 2020b).

No evento também foram citadas algumas ações realizadas pelo Comitê de Acessibilidade⁹⁵ da FIOCRUZ, à exemplo da busca de soluções para o ensino remoto emergencial, como aumentar texto do *chat* nas plataformas de aprendizagem; buscar legendas nos aplicativos de videoconferência; buscar transcritores de áudio para texto que funcione em qualquer plataforma *web*, como *Zoom* e *Skype*⁹⁶. Além disso, também

⁹³ É importante realizar uma distinção entre os termos acessibilidade e usabilidade, “entende-se a acessibilidade como a possibilidade de acesso ao AVA, independente das diferentes necessidades e/ou deficiências do sujeito. Por outro lado, a usabilidade consiste em que este ambiente seja fácil de usar, eficiente e agradável, da perspectiva do sujeito-usuário” (BASSANI; BEHAR; HEIDRICH; BITTENCOURT; ORTIZ, 2010).

⁹⁴ O *design* inclusivo pode ser entendido como sinônimo de *design*/desenho universal e consiste em “uma abordagem e ferramenta de projeto que busca unificar as múltiplas diversidades de uso, ou seja, procura considerar o maior número de pessoas possível na elaboração de produtos, serviços ou ambientes” (SILVA; FERREIRA, 2020, p. 44881), podendo contribuir para a “democratização e acesso ao uso de bens e serviços por pessoas com deficiência” (SILVA; FERREIRA, 2020, p. 44879).

⁹⁵ O “Comitê Fiocruz pela Acessibilidade e Inclusão das Pessoas com Deficiência” objetiva “fortalecer ações em prol da equidade e diversidade, consolidando uma política institucional pela defesa dos direitos das pessoas com deficiência no cotidiano da Fundação e se articulando por uma sociedade mais inclusiva” (FIOCRUZ, 2018).

⁹⁶ É importante destacar que no *site* do Governo Federal, na aba “acessibilidade”, presente no canto superior direito da página, ao selecionar o item “ferramentas”, é possível encontrar recomendações,

foram citadas outras iniciativas, como a organização do “Museu da vida: ações educativas acessíveis”, envolvendo sessões teatrais em libras e com audiodescrição, contendo exposições com recursos de tecnologia assistiva; a publicação com o IdeiaSUS e o DHIHS: “diálogos sobre acessibilidade, inclusão e distanciamento social territórios existenciais na pandemia”; e a produção de guia de acessibilidade para o ensino com orientações (FIOCRUZ, 2020b).

O livro da FIOCRUZ “Diálogos sobre acessibilidade, inclusão e distanciamento social: territórios existenciais na pandemia”, de 2020, realizado em conjunto IdeiaSUS/Fiocruz e outras instituições, conta com um capítulo intitulado “A pandemia de covid- 19 e os desafios para uma educação inclusiva”, o qual foi escrito por Tatiane Nunes, Alex Amorim e Leonardo Caldas (2020, p. 45-46). Eles ressaltam que desde o ensino fundamental os alunos com deficiência não são inseridos no sistema de ensino. Ainda, as dificuldades de implementação de um ensino acessível, atinge a forma presencial e a distância, havendo uma lacuna de acessibilidade atitudinal em ambas. Seguir o modelo de

diretrizes, cursos e validadores automáticos de acessibilidade (BRASIL, 2022c). Além disso, tem-se o aplicativo intitulado “Vlibras”, desenvolvido em 2016 e que consiste em “um conjunto de ferramentas gratuitas e de código aberto que traduz conteúdos digitais (texto, áudio e vídeo) em Português para Libras, tornando computadores, celulares e plataformas Web mais acessíveis para as pessoas surdas” (BRASIL, 2022c). No entanto, as plataformas de aprendizagem necessitam ser acessíveis ao aplicativo (FIOCRUZ, 2020, p. 72), o que muitas vezes não ocorre. Diante disso, seria muito importante que houvesse sido criado, especialmente no período de pandemia, pelo Governo Federal, através do Ministério da Educação e do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações, em parceria com outras instituições, uma plataforma de aprendizagem que reunisse todos os recursos de tecnologia assistiva, de forma gratuita, necessários para que os alunos com deficiência conseguissem ter acesso de qualidade às aulas. Ainda, tais recursos deveriam englobar todas as deficiências, como, por exemplo, a deficiência visual e auditiva, sendo essa plataforma disponibilizada para todas as escolas e universidades públicas. Assim, os estudantes com deficiência não teriam o seu acesso à educação condicionado à existência ou não de acessibilidade nas plataformas de aprendizagem, assim como à disponibilização de recursos de tecnologia assistiva de forma gratuita, como transcritores de áudio para texto. Percebe-se que para tanto, falta, no Brasil, capacidade de gestão, comprometimento com a educação, sobretudo a educação inclusiva e com os direitos humanos.

acessibilidade em governo eletrônico (eMAG)⁹⁷ se torna essencial no ensino à distância (NUNES; AMORIM; CALDAS, 2020, p. 45-46).

Ainda, segundo os autores, é imprescindível que o debate sobre o tema envolva as pessoas com deficiência, pois seu protagonismo é essencial nesse sentido. Ressalta-se que excluir os maiores interessados do debate vem de encontro com a teoria do reconhecimento, privando-os de opinarem sobre as suas questões, demandas e particularidades. Eles realizam também uma distinção importante entre ensino remoto e o ensino à distância. Aquele se caracteriza por aulas síncronas, com reprodução das falas em tempo real, sendo que esse modelo está sendo “considerado um formato que exclui muitos indivíduos do processo educativo, além de não dar conta dos objetivos pedagógicos pensados no modelo presencial”, já que as barreiras de acesso à internet e aos dispositivos eletrônicos obstaculizam sobremaneira o ensino dos estudantes com deficiência. Já o ensino à distância tem a democratização como base, exigindo um “elevado grau de planejamento de suas estratégias pedagógicas, elaboração do material didático, escolha dos recursos a serem utilizados e conhecimento do modo de vida de seus potenciais alunos” (NUNES; AMORIM; CALDAS, 2020, p. 45-46).

De modo geral, o ensino remoto desconsidera a exclusão digital e a necessidade de oferecimento de recursos variados para as diferenças de demandas entre os alunos (NUNES; AMORIM; CALDAS, 2020, p. 45-46). Como solução, os autores apontam para o processo de aprendizagem e de construção coletiva de iniciativas, juntamente com as pessoas com

⁹⁷ De acordo com o sítio do governo eletrônico (BRASIL, 2016), o Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico (eMAG) define recomendações de acessibilidade e foi desenvolvido em conformidade com os padrões internacionais, além de estar direcionado para as necessidades brasileiras. Ademais, constitui modelo de orientação para os profissionais que pretendem elaborar sites os quais sejam acessíveis para o maior número de pessoas (BRASIL, 2016).

deficiência. Dessa forma, é necessário oferecer suporte a diversidade existente entre os alunos. Em resumo:

Concluindo, percebemos que a pandemia evidencia problemas graves já existentes na educação e na sociedade, ressaltando como as pessoas com deficiências têm sido frequentemente excluídas. Mas também tem servido para demonstrar que as medidas de acessibilidade são passíveis de serem utilizadas, exigindo especialmente um olhar atento do corpo docente e de profissionais das instituições de ensino, sustentados na perspectiva da acessibilidade atitudinal (NUNES; AMORIM; CALDAS, 2020, p. 46).

O “Guia de Acessibilidade para as Ações Educativas na Fiocruz”, publicado em 2021 e elaborado pelo Comitê Fiocruz pela Acessibilidade e Inclusão das Pessoas com Deficiência também traz importantes contribuições para a temática. A implementação de recursos de tecnologia assistiva é mencionada como elementar e se constituiu como o mínimo para se implementar a acessibilidade no ensino, pois “oportunizam e ampliam a presença e a visibilidade das pessoas com deficiência nos espaços educativos e culturais, promovendo a sua participação nas atividades oferecidas, nos diversos níveis educacionais” (FIOCRUZ, 2021, p. 48). Quando direcionadas ao ensino, os mecanismos de tecnologia assistiva possuem o condão de:

[...] eliminar as barreiras físicas, elaborar estratégias educativas; oferecer equipamentos e aparatos acessíveis; potencializar variadas formas de comunicação e de tecnologia assistiva; capacitar profissionais das secretarias acadêmicas; oportunizar momentos de formação básica para docentes; atualizar terminologias; orientar o arquivamento de conteúdos em plataformas digitais acessíveis; e, principalmente, desenvolver a acessibilidade atitudinal (FIOCRUZ, 2021, p. 48-49).

Pode-se citar como exemplos de tecnologia assistiva a “sinalização tátil; sinalização e informação em Braille; audiodescrição; sinalizações visuais e táteis com fonte ampliada e alto contraste; avisos visuais e legendas para pessoas com deficiência auditiva; alertas sonoros; textos em linguagem simples, entre outros” (FIOCRUZ, 2021, p. 48-49). Ainda, o documento apresenta os recursos disponíveis para cada tipo de deficiência (FIOCRUZ, 2021, p. 51-84), auxiliando todos os profissionais da educação na elaboração de práticas pedagógicas acessíveis.

A FIOCRUZ também elaborou um “Guia de utilização de tecnologias digitais na educação”, contendo “informações sobre como manter algumas atividades de ensino durante o período da pandemia do Covid-19, como aulas virtuais, defesas de teses e dissertações, envio de recursos educacionais e materiais didáticos” (FIOCRUZ, 2022a). Embora o guia seja voltado para os docentes da FIOCRUZ, possui recomendações úteis para todo segmento educacional e que facilitam o acesso dos professores e dos alunos, incluindo aqueles com deficiência. Como exemplo, cita-se o tutorial sobre como transmitir aulas por *webconferência* (FIOCRUZ, 2022a).

Outro órgão investigado, por sua importância na elaboração de diretrizes e orientações sobre a infância é o CONANDA. No que diz respeito ao sítio eletrônico do CONANDA, foram encontradas cinco recomendações⁹⁸ relativas à Covid-19. Nenhuma mencionou medidas

⁹⁸ Tais documentos se denominam de “Recomendações do CONANDA para a proteção integral a crianças e adolescentes durante a pandemia do Covid-19”; “Recomendações sobre a utilização de recursos do fundo dos direitos das crianças e adolescentes em ações de prevenção ao impacto social decorrente do Covid-19”; “Recomendação nº 03, de 05 de maio de 2020: recomenda ações para a efetividade da resolução CONANDA nº 181/2016 durante a pandemia do Covid-19”; “Recomendação nº 06 de 24 de julho de 2020: orienta sobre a prorrogação da validade, durante a pandemia da Covid-19, dos registros das entidades sem fins lucrativos e inscrição dos programas e projetos não governamentais e governamentais que prestem atendimento a crianças, adolescentes e suas respectivas famílias”;

específicas para o acesso à educação das crianças e adolescentes com deficiência. No entanto, o documento “recomendação do Conanda para a proteção integral a crianças e adolescentes no retorno presencial às aulas durante a pandemia do covid-19”, na orientação número seis, aconselha que “crianças e adolescentes, inclusive familiares e crianças com idade inferior a seis anos, tenham garantido o direito de estarem devidamente informados sobre as medidas de segurança a serem observadas no retorno presencial às aulas”, o que inclui a garantia de “linguagem acessível, simples, consistente, de modo a fortalecer seu direito à participação, sua cidadania digital e o diálogo intergeracional” (CONANDA, 2021, p. 6).

Percebe-se que tais medidas se aplicam diretamente aos alunos com deficiência, pois a acessibilidade se configura como condição de possibilidade para que a sua participação escolar e aprendizagem seja assegurada, tanto no ensino à distância, quanto na retomada das aulas presenciais. Não obstante, não se verificou, no documento, o intuito de abordar os alunos com deficiência, carecendo de disposições específicas para esse público. Além disso, não foram encontradas, com os critérios analisados, outras iniciativas do CONANDA relativas ao tema, o que denota até mesmo certa desídia do órgão com as crianças e os adolescentes com deficiência nesse período tão excepcional. A partir do estudo das medidas realizadas pelo Instituto Alana, Fiocruz e CONANDA, é possível estudar o que foi desenvolvido pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.BR), durante a pandemia, pois também é um órgão que desenvolve pesquisas relevantes sobre o uso da *Internet* pelas crianças e pelos adolescentes.

“Recomendação do CONANDA para a proteção integral a crianças e adolescentes no retorno presencial às aulas durante a pandemia do Covid-19”.

Segundo dados do “Painel TIC Covid-19” realizado pelo Comitê Gestor da *Internet* no Brasil (CGI.BR), o prévio contato com os recursos de aprendizagem à distância, em momento anterior à pandemia e a existência de uma rede permanente de apoio auxilia os estudantes nas atividades escolares remotas nesse período (CGI.BR, 2021a, p. 84). Além disso, “algumas redes de ensino, especialmente as estaduais, firmaram acordo com operadoras de *Internet* móvel para ofertar acesso subsidiado aos estudantes durante a pandemia⁹⁹”, considerando a “gratuidade de acesso a determinados aplicativos” e a “distribuição de acesso à rede” (CGI.BR, 2021a, p. 87).

Outro dado relevante proporcionado pelo Painel diz respeito aos recursos mais utilizados pelas crianças e adolescentes acima de dezesseis anos para acompanhamento de atividades remotas, quais sejam: “o da escola, as redes sociais ou as plataformas de website videoconferência, tanto para os matriculados em escolas particulares (81%) quanto públicas (63%)” (CGI.BR, 2021a, p. 88).

⁹⁹ Como resultado prático de uma dessas parcerias, cita-se que em abril de 2020, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC/SP) lançou o Centro de Mídias da Educação de São Paulo, o qual consiste em uma plataforma destinada aos estudantes da rede estadual, para que “tenham acesso gratuitamente a aulas ao vivo, videoaulas e outros conteúdos pedagógicos durante o período do isolamento social provocado pelo combate à COVID-19” (SÃO PAULO, 2020b). Segundo informado pela SEDUC/SP, ela se comprometeu a “patrocinar internet para que alunos e professores da rede tenham acesso aos conteúdos via celular, sem qualquer custo”, firmando contratos as operadoras de telefonia Claro, Vivo, Oi e Tim, de forma que os estudantes possam “desfrutar das atividades do aplicativo sem utilizar o pacote 4G do celular, sinal de internet wi-fi, ou mesmo quando estiver sem créditos” (SÃO PAULO, 2020c). Ademais, “o Governo de São Paulo também fechou um contrato com a TV Cultura, que vai transmitir as aulas por meio do Canal digital 2.3 – TV Cultura Educação”. Segundo informado pela SEDUC/SP, “os professores das escolas deverão dar suporte aos alunos em eventuais dúvidas e elaborar atividades relacionadas ao conteúdo. A frequência dos estudantes será monitorada pelo professor através da entrega das atividades” (SÃO PAULO, 2020c). Essa plataforma demonstra um avanço para o acesso à educação durante a pandemia, no entanto, pelo o que pode se constatar, ela não permite a interação em tempo real entre professores e alunos, de forma a possibilitar um efetivo ensino à distância. Além disso, não foram encontradas informações sobre a existência ou não de acessibilidade na plataforma, o que representa sérios entraves para o acesso à educação pelos alunos com deficiência.

Ressalta-se também a falta de acessibilidade escolar apenas foi colocada em evidência durante a pandemia, pois existe há muito tempo. São citadas alternativas para melhorar tal quadro e reduzir as desigualdades existentes, destacando-se, mais uma vez, a adoção de políticas educacionais pensadas e elaboradas em conjunto com a comunidade escolar, familiares e com o Poder Público:

Resultados do Painel TIC COVID-19 expõem ainda que as dificuldades relacionadas à apropriação das atividades de aprendizagem por parte dos estudantes durante o período de pandemia estão associadas a deficiências e desigualdades do sistema educacional que já existiam antes das medidas de distanciamento social e da implementação de atividades educacionais remotas. As disparidades quanto a condições e oportunidades de acesso às tecnologias e aos recursos educacionais entre os alunos de diferentes grupos sociais, evidenciadas com maior clareza neste momento de medidas educacionais excepcionais, são um reflexo das barreiras já identificadas ao longo da história da efetivação do acesso à educação no país. Para ajudar a reduzir tais desigualdades, são necessárias políticas educacionais que levem em conta as diferentes realidades de alunos e professores e que contemplem a participação não apenas de representantes do poder político ou dos setores produtivos da economia, como também da própria comunidade educacional, como aspecto central desse processo. Essas políticas tornam-se ainda mais necessárias tendo em vista as diferentes formas de apropriação do currículo durante a pandemia e o possível déficit de aprendizagem entre estudantes (CGI.BR, 2021a, p. 97).

Outro documento relevante é o resumo executivo elaborado a partir da Pesquisa “Tic Educação 2020”, o qual denota que “oito a cada dez escolas atendiam alunos com deficiência [...], sendo que esta proporção chegava a 90% das estaduais” (CGI.BR, 2021b, p. 4). Não obstante, observa-se que apenas 28% das escolas possuíam materiais educacionais digitais, ainda “apenas 15% contavam com acessórios de computador,

como teclados e adaptados, microfones e alto-falantes” (CGI.BR, 2021b, p. 4), evidenciando-se a falta de recursos de tecnologia assistiva nas escolas. Para corroborar com tal afirmativa, tem-se que somente 33% das escolas possuíam uma sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado, ainda, “naquelas onde havia conexão à Internet, 34% mantinham acesso à rede nesse espaço” (CGI.BR, 2021b, p. 4). Desse modo, não basta o investimento em medidas de acessibilidade, como salas de recursos multifuncionais, se os profissionais da educação não possuem suporte e assistência, na prática, para realizarem o atendimento educacional especializado de forma satisfatória.

A pesquisa também abarca dados relativos a falta de preparação dos professores, demonstrando que “nos 12 meses anteriores à realização da pesquisa, 32% das escolas haviam oferecido formação aos professores, com uma proporção maior entre as particulares (41%)” (CGI.BR, 2021b, p. 4). Apesar da Lei nº 14.040/2020 prever que os professores devem possuir acesso aos meios necessários para a realização de atividades não presenciais, revela-se, mais uma vez, uma disparidade existente com o que ocorre na realidade.

Segundo o documento “Acessibilidade e tecnologias: um panorama sobre acesso e uso de tecnologias de informação e comunicação por pessoas com deficiência no Brasil e na América Latina”:

A acessibilidade nas páginas de instituições de ensino tem enorme importância para garantir que todos os alunos, com ou sem deficiência, possam igualmente ter acesso aos conteúdos disponibilizados. Uma página Web acessível é essencial para que pessoas com deficiência possam pesquisar informações sobre matrícula, acessar materiais didáticos, grade horária, notas – e qualquer outra informação disponibilizada pela instituição. A existência de barreiras de acesso nas páginas dessas instituições, sejam

públicas ou privadas, cria enorme abismo entre pessoas com deficiência e sem deficiência, restringe o acesso a conteúdos relevantes e compromete a autonomia do aluno (CGI.BR, 2020, p. 104).

Assim, além das aulas no ensino à distância serem acessíveis, também é necessário que os sites das instituições de ensino sejam acessíveis a todos os alunos, incluindo os alunos com deficiência. Se isso não ocorrer, seria impossível para um estudante com deficiência realizar a sua matrícula e saber informações relativas ao ano letivo, por exemplo. Ademais, segundo o documento “Acessibilidade e tecnologias: um panorama sobre acesso e uso de tecnologias de informação e comunicação por pessoas com deficiência no Brasil e na América Latina”, realizado pelo Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR – NIC.br, que faz parte do CGI.br, “[...] para políticas específicas no âmbito da educação, recomenda-se que acessibilidade e inclusão digital façam parte dos currículos escolares e de ensino superior, assim como daqueles de formação de docentes” (CGI.BR, 2020, p. 160). Resta nítida a necessidade de se repensar os currículos acadêmicos, para que todas as pessoas conheçam e integrem a discussão da temática. Para tanto, torna-se “importante também que se invista em tecnologias que contemplem a inclusão de pessoas com deficiência” (CGI.BR, 2020, p. 160), pois conforme visto no capítulo anterior, o protagonismo e participação das pessoas com deficiência na elaboração de políticas públicas que dizem respeito a elas é essencial.

Salienta-se também que o treinamento e capacitação docente é elencado como fator elementar para que seja possível a comunicação entre os professores e os alunos com deficiência, bem como a produção de materiais didáticos acessíveis (CGI.BR, 2020, p. 160). Da mesma maneira, torna-se salutar o fomento em “estudos e pesquisas em temas

especificamente relacionados à acessibilidade digital e à inclusão digital, a fim de estimular a inovação tecnológica e recursos para apoio à pessoa com deficiência em diferentes áreas do conhecimento” (CGI.BR, 2020, p. 160). Percebe-se assim, que a conscientização social e o debate sobre o tema, incluindo os meios acadêmicos é imprescindível para a consecução da acessibilidade.

Por fim, destaca-se o documento intitulado “Educação e tecnologias digitais: desafios e estratégias para a continuidade da aprendizagem em tempos de Covid-19”, o qual também foi elaborado pelo NIC.br, do CGI.br, expondo que “é preciso colocar a equidade no centro das respostas emergenciais da educação [...]”, considerando “o bem-estar do aluno, seguindo os princípios do Desenho Universal, abordando as necessidades e direitos dos grupos mais vulneráveis, incluindo alunos com dificuldades de aprendizagem, crianças e jovens com deficiência [...]”, bem como “aqueles atualmente sem acesso a quaisquer oportunidades de ensino à distância” (CGI.BR, 2021c, p. 74). Ademais, a publicação expõe que “o atendimento aos alunos com deficiência no período da pandemia foi um desafio vivenciado por quase dois terços das escolas públicas no Brasil (63%). Na área urbana, essa questão foi citada por 67% das escolas (CGI.BR, 2021c, p. 199)¹⁰⁰.

A partir do exposto, foi possível observar que a acessibilidade dos alunos com deficiência durante a pandemia e também no momento de retomada das aulas presenciais esteve presente, de modo geral, nas

¹⁰⁰ Em que pese a contribuição dessas pesquisas, as pessoas, em geral, não têm acesso ao que é produzido pelo CGI.BR. Esse mapeamento dificilmente chega até os prefeitos, por exemplo, sendo que é na prefeitura onde se localiza a gestão das escolas públicas em séries iniciais. De igual forma, essas instruções, constatações, orientações, etc., parecem não alcançar o Ministério da educação. Dessa forma, não há diálogo ou aproveitamento de todos os dados colhidos, de modo a possibilitar a elaboração de ações concretas.

discussões propiciadas pelas organizações-não governamentais analisadas, com exceção do CONANDA. Mais do que discutir criticamente o tema, tais organizações produziram recomendações para auxiliar a comunidade escolar, as famílias e o Poder Público na tentativa de tornar o ensino à distância menos desigual e mais acessível aos alunos com deficiência. Percebe-se assim, que as iniciativas elaboradas pelo Instituto Alana, Fiocruz e pelo CGI.br cumpriram com o princípio da prioridade absoluta das crianças e dos adolescentes, corroborando para o seu reconhecimento jurídico e social.

Entretanto, a partir da pesquisa realizada, constatou-se que tais orientações não foram suficientes para promover mudanças concretas, que garantam o acesso à educação pelos alunos com deficiência durante a pandemia. Logo, percebe-se uma falta de articulação entre as orientações expedidas pelas agências internacionais e pelas organizações da sociedade brasileira estudadas e os órgãos do Poder Público. Seria crucial que tais recomendações chegassem até os Ministérios Públicos de cada Estado, para que estes, em defesa da infância, cobrem, de forma efetiva, dos gestores. Assim, nota-se que há um abismo entre as orientações e a realidade constatada, inclusive com base nos dados expostos, os quais demonstram a dificuldade de acesso à educação de qualidade por parte das crianças e dos adolescentes, sendo que esses obstáculos são acentuados de forma significativa quando se trata de alunos com deficiência.

CONCLUSÃO

Os direitos destinados às crianças e aos adolescentes com deficiência, tanto no âmbito internacional, quanto no plano interno passaram por um longo processo de evolução normativa e conceitual. A Doutrina Jurídica da Proteção Integral, aliada aos seus principais princípios, à exemplo da prioridade absoluta, passou a compreender as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos em peculiar situação de desenvolvimento, que necessitam ter seus interesses atendidos de maneira prioritária.

Além disso, é necessário que as crianças e adolescentes com deficiência sejam reconhecidas e plenamente inseridas na sociedade, respeitando-se a sua diversidade e assegurando os seus modos de ser e de estar no mundo. Somente a partir do reconhecimento jurídico e social das crianças e dos adolescentes com deficiência e da garantia da sua proteção integral, é possível falar em cidadania e em igualdade de oportunidades com as demais crianças e adolescentes.

A partir da pesquisa, demonstrou-se que o direito à acessibilidade se torna essencial para a promoção do direito à educação das crianças e adolescentes com deficiência. A acessibilidade, em suas diversas esferas, notadamente a acessibilidade atitudinal, física e digital são condições de possibilidade para que os alunos com deficiência possam ter acesso às aulas, especialmente durante o período da pandemia da Covid-19, em que ocorreram o fechamento das escolas e adoção do ensino à distância.

Contatou-se que os agentes responsáveis pela proteção integral das crianças e dos adolescentes necessitam desenvolver iniciativas e ações em prol do acesso à educação dos estudantes com deficiência. Entretanto, a família revelou-se tão vulnerável quanto as próprias crianças e os adolescentes, também demandando cuidado e atenção por parte da sociedade e do Estado. Nessa medida, urge-se serem propostas, sobre a temática, discussões, alternativas, recomendações e, sobretudo, ações por parte da sociedade, incluindo a comunidade científica, as agências internacionais, as organizações não-governamentais e o Comitê Gestor da Internet no Brasil. Além disso, as medidas empreendidas pela sociedade precisam estar alinhadas às ações desenvolvidas pelo Estado brasileiro, através do Ministério da Educação, do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações, do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, bem como dos Ministérios Públicos de cada Estado, do Poder Executivo e do Poder Legislativo Federal.

No que tange à contribuição da comunidade científica para a discussão crítica a respeito do tema, não foi encontrado nenhum artigo, nos periódicos pertencentes ao Estrato A1 ou A2 da Plataforma Sucupira, publicado durante o lapso temporal de 26 de fevereiro de 2020 a junho de 2021, que englobe as três categorias jurídicas analisadas. Desse modo, nenhum artigo envolveu, em conjunto, o acesso à educação pelas crianças e adolescentes com deficiência durante o período pandêmico.

Sublinha-se que o resultado pode ter sido influenciado por outros fatores, como a possibilidade de alguns artigos terem sido submetidos em período anterior à pandemia e somente depois publicados. Embora os critérios de busca também possam ter influenciado no resultado, denota-se a escassez de estudos, veiculados nos periódicos de maior qualidade do país, no tocante ao objeto do presente trabalho.

Consequentemente, as contribuições da comunidade científica, nesses veículos de divulgação, no que tange à acessibilidade para a promoção da educação das crianças e adolescentes com deficiência, no interregno da pandemia da Covid-19 foram incipientes e irrisórias.

No que tange ao estudo das iniciativas desenvolvidas pelas agências internacionais analisadas, UNESCO e UNICEF, é possível afirmar que elas contribuíram para o acesso à educação das crianças e adolescentes com deficiência, tanto no que diz respeito ao período de fechamento das escolas, quanto para o momento posterior, com a retomada das aulas presenciais ou do ensino híbrido. Desse modo, a UNESCO e a UNICEF difundiram e discutiram criticamente a inclusão escolar e propuseram diversas alternativas capazes de tornar o ensino mais acessível a todos os alunos, especialmente aos estudantes com deficiência.

As ideais presentes nos documentos analisados coadunam com o reconhecimento e o respeito pelas diferenças, proposto por Axel Honneth e também com o princípio da prioridade absoluta das crianças e dos adolescentes, conforme as lições de Josiane Rose Petry Veronese, estudadas anteriormente. Com o reconhecimento jurídico e social constante nas publicações analisadas, tratando dos direitos das crianças e dos adolescentes com deficiência de forma prioritária, esse grupo teria condições de, pelo reconhecimento social, também desenvolver a autonomia e melhorar o autorrespeito e a autoimagem positiva, inclusive no que tange ao ambiente escolar.

No que diz respeito ao estudo das iniciativas elaboradas pelo Estado brasileiro, observou-se que o Ministério da Educação, o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações e o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos não se preocuparam especificamente com o direito à educação das crianças e dos adolescentes com deficiência

durante a pandemia da Covid-19, focando a sua atuação na área da saúde pública. Já os Ministérios Públicos estaduais estudados enfrentaram e discutiram o tema, promovendo, por vezes, debates que garantiram o protagonismo e participação das pessoas com deficiência. Não obstante, as ações dos Ministérios Públicos estaduais, em grande maioria, trataram-se de meras recomendações ou de orientações, sem força coercitiva para serem cumpridas pelos Estados e Municípios brasileiros. Verificou-se apenas duas ações civis públicas propostas pelo Ministério Público do Estado do Ceará e um procedimento administrativo realizado pelo Ministério Público do Estado do Piauí. Assim, o cumprimento de tais medidas ficou à mercê da vontade dos gestores públicos.

Após a análise de algumas iniciativas legislativas, como o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 e os PLs 3179/2012 e 3262/2019, averiguou-se que o Poder Executivo Federal tentou mitigar os direitos das crianças e dos adolescentes com deficiência, contribuindo para a segregação e discriminação sofrida ao longo de décadas por esse público. Salienta-se que tais ações do Governo Federal ocorreram no interregno da pandemia da Covid-19, momento em que deveriam ter sido implementadas diversas políticas públicas para efetivar o direito à acessibilidade, à educação e a inclusão das crianças e adolescentes com deficiência. Destarte, detectou-se um retrocesso social de direitos e negação do direito ao reconhecimento desse grupo por parte do Poder Público, o que é agravado considerando que os seus direitos deveriam ser assegurados com prioridade absoluta.

Após o estudo das ações do Estado brasileiro, pesquisou-se as iniciativas elaboradas pelo Instituto Alana, Fiocruz, CONANDA e pelo CGI.br. Pode-se afirmar que tais organizações, com exceção do CONANDA, cumpriram com o princípio da prioridade absoluta das

crianças e dos adolescentes, corroborando para o seu reconhecimento jurídico e social. Mais do que discutir criticamente o tema, elas produziram recomendações para auxiliar a comunidade escolar, as famílias e o Poder Público na tentativa de tornar o ensino à distância menos desigual e mais acessível aos alunos com deficiência.

Contudo, a partir da pesquisa realizada, constatou-se que tais orientações não foram suficientes para promover mudanças concretas, que garantam o acesso à educação pelos alunos com deficiência durante a pandemia. Desse modo, não parece haver articulação entre as recomendações expedidas pela sociedade e as ações empreendidas pelo Poder Público, as quais, muitas vezes, representam retrocesso de direitos. Nota-se que há consequências muito mais nefastas quando esse reconhecimento é negado para sujeitos que são merecedores de proteção integral e de prioridade de atendimento, como crianças e adolescentes.

Por conseguinte, seria crucial que as recomendações e orientações exaradas pelas agências internacionais e pelas organizações chegassem até os Ministérios Públicos estaduais, para que estes, em defesa da infância, cobrem, de forma efetiva, dos gestores públicos. Isso diminuiria o abismo existente entre as orientações e a realidade constatada, inclusive com base nos dados expostos, os quais demonstram a dificuldade de acesso à educação de qualidade por parte das crianças e dos adolescentes, sendo que esses obstáculos são acentuados de forma significativa quando se trata de alunos com deficiência.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel; VENTURI, Gustavo; CORROCHANO, Maria Carla. Estudar e trabalhar: Um olhar qualitativo sobre uma complexa combinação nas trajetórias juvenis. **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 39, p. 523-542, 2021. Disponível em: http://novosestudos.com.br/wp-content/uploads/2020/12/04_dossie_abramo_118_p522-543.pdf. Acesso em: 25 fev. 2022.
- ACKERMAN, John; SANDOVAL, Irma. Leyes de Acceso a la Información en el Mundo. **Cuadernos de Transparencia**, México, v. 7, p. 1-53, 2005. Disponível em: <https://www.uaq.mx/contraloriasocial/diplomado/bibliografia-modulo3/IFAI%20-%20cuadernillo%207.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2022.
- AGÊNCIA BRASIL. **Primeiro caso de covid-19 no Brasil completa um ano**: Linha do tempo mostra enfrentamento da pandemia no país. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-02/primeiro-caso-de-covid-19-no-brasil-completa-um-ano>. Acesso em: 26 fev. 2022.
- ANGELIN, Rosângela; LUCCA, Liane Marli Schäfer. El mito de procusto y los desafíos de la inclusión de personas con deficiencia en los espacios universitarios. **Revista Jurídica**, Curitiba, [S.l.], v. 2, n. 59, p. 109 - 135, abr. 2020. ISSN 2316-753X. Disponível em: <http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/4082>. Acesso em: 26 fev. 2022.
- ALMEIDA, Ana Amélia Ribeiro de; GREGORUTTI, Carolina Cangemi. Tecnologias da informação e da comunicação no contexto terapêutico e escolar. In: CONCEIÇÃO, Aline de Novaes; PEREIRA, Adriana Alonso; DA SILVA E SOUZA, Maewa Martina Gomes da. **De repente, uma pandemia**: discussões sobre os processos educacionais durante o período de distanciamento social. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021. Disponível em: <https://www.editorafi.org/054pandemia>. Acesso em: 22 fev. 2022.
- AMARI, Marina Luiza; GEDIEL, José Antônio Peres. Estatuto da Pessoa com Deficiência e a teoria das incapacidades. **Revista de Direito Civil Contemporâneo**, São Paulo: Ed. RT, v. 23, ano 7, p. 31-63, abr.-jun.2020. Disponível em: <http://ojs.direitocivilcontemporaneo.com/index.php/rdcc/article/view/748>. Acesso em: 26 fev. 2022.

ARAUJO, Luiz Alberto David. Painel sobre os direitos das pessoas com deficiência no sistema constitucional brasileiro. In: CAVALCANTI, Ana Elizabeth Lapa Wanderley; LEITE, Flávia Piva Almeida; LISBOA, Roberto Senise (coord.) **Direito da Infância, juventude, idoso e pessoas com deficiência**. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2014. p. 289-297. *E-book*. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788522486021/>. Acesso em: 26 fev. 2022.

ARAUJO, Francisco Regis Frota. A experiência constitucional brasileira e a democracia: as constituições históricas, ou seja, da carta imperial de 1924 à constituição cidadã de 1988. In: LINHARES, Emanuel Andrade; SEGUNDO, Hugo de Brito Machado. (Org.) **Democracia e direitos fundamentais: uma homenagem aos 90 anos do professor Paulo Bonavides** – 1. ed. – São Paulo: Atlas, 2016. *E-book*. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597006575/>. Acesso em: 26 fev. 2022.

ARAÚJO, Hellen Nicacio de; BUSSINGUER, Elda Coelho de Azevedo. Benefício de prestação continuada temporário para crianças acometidas pela síndrome congênita do Zika vírus: uma análise crítica sobre seu potencial de ampliação da proteção social. **Revista Novos Estudos Jurídicos**, Itajaí, v. 25, n.1, p. 165-185, 2019. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/nej/article/view/16403>. Acesso em: 26 fev. 2022.

ARAÚJO, Edgilson Tavares de. Retrocesso e negação do direito a educação para as pessoas com deficiência: cooptação, capacitismo e segregação institucionalizada pelo Decreto 10.502/2020. **Jornal Estadão**, São Paulo, 05 out. 2020. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/blogs/gestao-politica-e-sociedade/retrocessos-e-negacao-do-direito-a-educacao-para-as-pessoas-com-deficiencia-cooptacao-capacitismo-e-segregacao-institucionalizada-pelo-decreto-10-502-2020/>. Acesso em: 26 fev. 2022.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE SAÚDE COLETIVA. **Nota de repúdio ao Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial**. Disponível em: <https://www.abrasco.org.br/site/noticias/posicionamentos-oficiais-abrasco/nota-de-repudio-ao-decreto-no-10-502-de-30-de-setembro-de-2020-que-institui-a-politica-nacional-de-educacao-especial/52894/>. Acesso em: 29 jun. 2021.

ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS. **Conheça a APAE**. 2021. Disponível em: <https://apae.com.br/>. Acesso em: 09 jul. 2021.

- BALLESTÉ, Isaac Ravetllat. Marco jurídico internacional de los derechos humanos de las niñas, niños y adolescentes: génesis y caracteres de la Convención sobre los derechos del niño. In: MOUELLE, Claudia Patricia Sanabria; BALLESTÉ, Isaac Ravetllat. (Org.). **Lecciones para la defensa legal de los Derechos Humanos de la infancia y la adolescencia**. Asunción: Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2018, p. 17-48. Disponível em: <https://www.pj.gov.py/ebook/lecciones-defensa-ddhh-infancia.php>. Acesso em: 22 jun. 2021.
- BARRADAS BARATA, Rita de Cássia. Dez coisas que você deveria saber sobre o Qualis. **Revista Brasileira de Pós Graduação**, Brasília, v. 13, n. 30, p. 13 - 40, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/947/pdf>. Acesso em: 26 fev. 2022.
- BASSANI, Patrícia B. Scherer et al. Usabilidade e acessibilidade no desenvolvimento de interfaces para ambientes de educação à distância. **Revista Renote**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 1-10, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/15180/0>. Acesso em: 26 fev. 2022.
- BITENCOURT, Caroline Müller; ZOCKUN, Maurício. A inconstitucionalidade das legislações municipais e estaduais baseadas na “escola sem partido”: em defesa aos direitos fundamentais e as liberdades constitucionais do Estado Democrático de Direito brasileiro. **Revista do Direito**, Santa Cruz do Sul, v. 3, n. 50, p. 154-170, set./dez. 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/direito/article/view/15948>. Acesso em: 26 fev. 2022.
- BITENCOURTE, Andreia Domingues; RODRIGUEZ, Rita de Cássia Morem Cóssio. Uma análise bibliográfica sobre a importância das adaptações curriculares em atendimento as práticas e legislações que norteiam a educação inclusiva. **RELACult - Revista Latino-Americana De Estudos Em Cultura E Sociedade**, Foz do Iguaçu, v. 05, artigo nº 1297, ed. especial, p. 1-24, abr.2019. Disponível em: <https://doi.org/10.23899/relacult.v5i4.1297>. Acesso em: 09 jul. 2021.
- BECHARA, Gabriela Natacha; RODRIGUES, Horácio Wanderlei; RIZZO, Marcelo Vitor Silva. Educação inclusiva para pessoas com deficiência: protagonismo docente e combate ao preconceito. **Revista Opinião Jurídica**, Fortaleza, v. 18, n. 29, p. 198-220, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unichristus.edu.br/opiniaojuridica/article/view/3203>. Acesso em: 26 fev. 2022.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **PDL 427/2020e**. Projeto de Decreto Legislativo de Sustação de Atos Normativos do Poder Executivo. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2263684>. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **PL 3179/2012**. 2021n. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=534328>. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **PL 3262/2019**. 2021o. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2206168>. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **PL 2061/2020**. 2022a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2250293&ord=1>. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto estende gratuidade da internet a alunos com deficiência de escolas conveniadas**: Texto altera lei que dá essa garantia aos estudantes e professores de escolas públicas. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/845681-projeto-estende-gratuidade-da-internet-a-alunos-com-deficiencia-de-escolas-conveniadas/>. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Câmara aprova texto-base de MP que suspende quantidade mínima de dias letivos em escolas**. 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/672593-camara-aprova-texto-base-de-mp-que-suspende-quantidade-minima-de-dias-letivos-em-escolas/>. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. **Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade)**, 2017. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/conade>>. Acesso em: 24 out. 2018. Acesso em: 03 jun. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, de 05 de outubro de 1988. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 01 jun. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5450.htm. Acesso em: 01 jun. 2021.

BRASIL. **eMAG - Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico**, 2014. Disponível em: <http://emag.governoeletronico.gov.br/>. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 01 jun. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5450.htm. Acesso em: 02 jun. 2021.

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, 6 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 02 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020d.** Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília,

DF: Presidência da República, 18 ago. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021a.** Dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, a alunos e a professores da educação básica pública. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jun. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.172-de-10-de-junho-de-2021-325242900>. Acesso em: 07 jul. 2021.

BRASIL. **Lei Complementar nº 40, de 14 de dezembro de 1981.** Estabelece normas gerais a serem adotadas na organização do Ministério Público estadual. Brasília, DF: Presidência da República, 14 dez. 1981. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp40.htm#:~:text=3%C2%BA%20%2D%20S%C3%A3o%20fun%C3%A7%C3%B5es%20institucionais%20do,p%C3%BAblica%2C%20nos%20termos%20da%20lei. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967.** Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. Brasília,

DF: Presidência da República, 25 fev. 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0200.htm. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa

Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 20 de dezembro de 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 01 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de Setembro de 2020a**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 30 de setembro de 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm#:~:text=Art.%201%C2%BA%20Fica%20institui%C3%ADa%20a,%C3%A0%20educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20a%20atendimento. Acesso em: 26 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Economia. Governo Digital. **Vlibras**. 2022c. Disponível em: <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/vlibras#:~:text=A%20suite%20VLibras%20%C3%A9%20um,access%C3%ADveis%20para%20as%20pessoas%20surdas>. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI). Institucional. **O Ministério**. 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/mcti/pt-br/ acesso-a-informacao/institucional/o-ministerio>. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI). Rede Covid-19 Humanidades MCTI. **Sobre o Projeto**. 2021. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/redecovid19humanidades/index.php/br/sobre-o-projeto-1> 2021. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH). **Institucional**. 2021c. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/ acesso-a-informacao/institucional>. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH). **Serviços para pessoas com deficiência**. 2021m. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/temas/acesso-a-educacao-para-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Composição. **Competências**. 2021p. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/ acesso-a-informacao/institucional/competencias>. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Programa de inovação educação conectada**. 2021d. Disponível em: <http://educacaoconectada.mec.gov.br/o-programa/sobre>. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo desenho garante melhorias à Plataforma Sucupira da Capes**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/plataforma-sucupira#:~:text=O%20Sistema%20Nacional%20de%20P%C3%B3s,de%20refer%C3%A2ncia%3A%20a%20Plataforma%20Sucupira>. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Programas e Ações**. 2021f. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes-1>. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Painel de Monitoramento da Educação Básica no Contexto da Pandemia**. 2021i. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/programas-e-acoes/painel-de-monitoramento-da-educacao-basica-no-contexto-da-pandemia>. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Programa Escola Acessível**. 2021j. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17428-programa-escola-acessivel-novo>. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **FNDE e MEC permitem a repactuação de saldos do PDDE**: Escolas podem utilizar recursos para reforçar o aprendizado e ampliar as medidas sanitárias na volta às aulas presenciais. 2021k. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/fnde-e-mec-permitem-a-repactuacao-de-saldos-do-pdde#:~:text=A%20iniciativa%20tem%20por%20objetivo,aulas%20presenciais%20nas%20redes%20p%C3%BAblicas>. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Cartilha Orientativa de Emendas Parlamentares – MEC 2022**. 2022. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/comissao/index/mista/orca/orcamento/OR2022/emendas/cartilha/Mec.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Plataforma de Avaliações Diagnósticas e Formativas**. 2021g. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/programas-e-acoes/plataforma-de-avaliacoes-diagnostics-e-formativas>. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Projeto Sala de Gestão e Governança da Educação Básica**. 2021h. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt->

br/programas-e-acoes/projeto-sala-de-gestao-e-governanca-da-educacao-basica-1. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Guia de implementação de protocolos de retorno das atividades presenciais nas escolas de educação básica**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/GuiaderetornodasAtividadesPresenciaisnaEducaoBsica.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. **Plataforma Sucupira**. 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/#>. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Medida cautelar na ação direta de inconstitucionalidade 6.590 distrito federal**. Relator: Min. Dias Toffoli, 01 de dezembro de 2020b. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15345148745&ext=.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2021

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Medida Cautelar na Ação Direta De Inconstitucionalidade 6.926 Distrito Federal**. Relator: Min. Dias Toffoli, 17 de dezembro de 2020c. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15349303621&ext=.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Processo Eletrônico. **Processo (ADI/6590)**. 1 - Petição inicial (89422/2020) - Petição inicial. 2022b. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/estfvisualizadorpub/jsp/consultarprocessoeletronico/ConsultarProcessoEletronico.jsf?seqobjetoincidente=6036507>. Acesso em: 25 fev. 2022.

BROCKHAUSEN, Tamara. Invisibilidades: alienação familiar da pessoa com deficiência. **Revista Brasileira de Direito de Família**, Porto Alegre, Síntese, IBDFAM, 45 ed., p. 196-226, 2021.

CALGARO, Sheila Ana. Portal Lunetas. **Escolas na quarentena**: quando a distância desafia a educação: A pandemia de Covid-19 colocou o mundo em suspensão, levando famílias e educadores a repensar o processo educativo. 2020. Disponível em: <https://lunetas.com.br/escolas-na-quarentena/>. Acesso em: 20 fev. 2022.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**. 7. ed. Coimbra: Edições Almedina, 2003.

CARA, Daniel. Centro de Referências em Educação Integral. **A educação na pandemia de Covid-19**. 2020. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/educacao-na-pandemia-de-covid-19-por-daniel-cara/>. Acesso em: 25 fev. 2022.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em Rede**. v. I. ed. 8 Traduzido por: Roneide Venancio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, Manuel. A Sociedade em Rede: do Conhecimento à Política. In: CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo **A Sociedade em Rede: Do Conhecimento à Ação Política**, p. 17-31, 2005. Disponível em: http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/a_sociedade_em_rede_-_do_conhecimento_a_acao_politica.pdf. Acesso em: 26 jun. 2021.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da Internet, reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CARDIN, Valeria Silva Galdino; TOBBIN, Raissa Arantes. Das consequências da demonização da pluralidade nas escolas à luz do estatuto da diversidade sexual e de gênero. **Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM**, Santa Maria, v. 15, n. 1, p. e38872, 2020b. DOI: 10.5902/1981369438872. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revistadireito/article/view/38872>. Acesso em: 26 fev. 2022.

CARDIN, Valéria Silva Galdino; TOBBIN, Raíssa Arantes. Homeschooling: constitucionalidade e riscos da tendência a grupos vulneráveis no Brasil em tempos de Covid-19. **Revista Culturas Jurídicas**, [S. I.], v. 7, n. 17, p. 352-357, 2020a. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/culturasjuridicas/article/view/45297>. Acesso em: 26 fev. 2022.

CEARÁ. Ministério Público do Estado do Ceará (MPCE). **Nota pública do Caopije sobre parecer 11/2020 do Conselho Nacional de Educação**. 2020a. Disponível em: <http://www.mpce.mp.br/2020/07/17/nota-publica-do-caopije-sobre-parecer-11-2020-do-conselho-nacional-de-educacao/>. Acesso em: 25 fev. 2022.

CEARÁ. Ministério Público do Estado do Ceará (MPCE). **Após ação do MPCE e Defensoria, Justiça determina que Município de Fortaleza garanta cuidador escolar a crianças e jovens com deficiência**. 2021a. Disponível em: <http://www.mpce.mp.br/2021/06/02/apos-acao-do-mpce-e-defensoria-justica-determina-que-municipio-de-fortaleza-garanta-cuidador-escolar-a-criancas-e-jovens-com-deficiencia/>. Acesso em: 25 fev. 2022.

CEARÁ. Ministério Público do Estado do Ceará (MPCE). **Após ação do MPCE, Justiça obriga município do Crato a apresentar Plano de Ação Pedagógica durante pandemia**. 2020b. Disponível em: <http://www.mpce.mp.br/2020/06/03/apos-acao-do-mpce-justica-obriga-municipio-do-crato-a-apresentar-plano-de-acao-pedagogica-durante-pandemia/>. Acesso em: 25 fev. 2022.

CEARÁ. Ministério Público do Estado do Ceará (MPCE). **MPCE recomenda acessibilidade em comunicação oficial do Governo e do Município de Fortaleza sobre Coronavírus**. 2020c. Disponível em: <http://www.mpce.mp.br/2020/04/28/mpce-recomenda-acessibilidade-em-comunicacao-oficial-do-governo-e-do-municipio-de-fortaleza-sobre-coronavirus/>. Acesso em: 25 fev. 2022.

CEARÁ. Ministério Público do Estado do Ceará (MPCE). **MPCE promove webinar “A luta pelos direitos da pessoa com deficiência: educação inclusiva”**. 2021b. Disponível em: <http://www.mpce.mp.br/2021/09/29/mpce-promove-webinario-a-luta-pelos-direitos-da-pessoa-com-deficiencia-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 25 fev. 2022.

CEARÁ. Ministério Público do Estado do Ceará (MPCE). **MPCE apoia semana estadual de sensibilização e defesa da educação inclusiva**. 2021c. Disponível em: <http://www.mpce.mp.br/2021/04/26/mpce-apoia-semana-estadual-de-sensibilizacao-e-defesa-da-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 25 fev. 2022.

CEARÁ. Ministério Público do Estado do Ceará (MPCE). **MPCE promove evento para debater a inclusão de pessoas com deficiência em diferentes searas**. 2019. Disponível em: <http://www.mpce.mp.br/2019/12/17/mpce-promove-evento-para-debater-a-inclusao-de-pessoas-com-deficiencia-em-diferentes-searas/>. Acesso em: 25 fev. 2022.

CESÁRIO, Luciano. **Ministro da Educação: crianças com deficiência "atrapalham" outros estudantes: Declaração foi dada durante entrevista a programa da emissora estatal TV Brasil, na última semana; na mesma ocasião, Ribeiro defendeu que a universidade seja "para poucos"**. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/politica/2021/08/17/ministro-da-educacao-criancas-com-deficiencia-atrapalham-outros-estudantes.html>. Acesso em: 22 fev. 2022.

CGI.BR. **Pesquisa web sobre o uso da Internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus: Painel TIC COVID-19**. [livro eletrônico].

Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. - 1. ed. - São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021a. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20210426095323/painel_tic_covid19_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 20 fev. 2022.

CGI.BR. **Educação e tecnologias digitais: desafios e estratégias para a continuidade da aprendizagem em tempos de COVID-19**. [livro eletrônico]. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. - 1. ed. - São Paulo, SP: Comitê Gestor da Internet no

Brasil, 2021c. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/7/20211208105553/estudos_setoriais-educacao-e-tecnologias-digitais.pdf. Acesso em: 25 fev. 2022.

CGI.BR. **Resumo executivo – pesquisa TIC educação 2020**. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. -1. ed. – São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021b. Disponível em: https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211124200731/resumo_executivo_tic_educacao_2020.pdf. Acesso em: 18 fev. 2022.

CGI.BR. **Acessibilidade e tecnologias**: um panorama sobre acesso e uso de Tecnologias de Informação e Comunicação por pessoas com deficiência no Brasil e na América Latina. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. -1. ed. – São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020. Disponível em: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/7/20200521062327/estudos-setoriais-acessibilidade-e-tecnologias.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2022.

COALIZÃO BRASILEIRA PELO FIM DA VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES. **Nota pública da Coalizão Brasileira pelo fim da Violência contra Crianças e Adolescentes sobre os projetos de lei de descriminalização e/ou regulamentação da educação domiciliar em tramitação na Câmara dos Deputados**. 2021. Disponível em: <https://alana.org.br/nota-regulamentacao-homeschooling/>. Acesso em: 25 fev. 2022.

CONANDA. **Recomendação do CONANDA para a proteção integral a crianças e adolescentes no retorno presencial às aulas durante a pandemia do covid-19**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/blob/baixar/9010#:~:text=3.,4.> Acesso em: 22 fev. 2022.

CONANDA. **Histórico**. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conselho-nacional-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente-conanda/conanda>. Acesso em: 26 fev. 2022.

COSTA, ANDRÉA LOPES DA; PICANÇO, Felícia. Para além do acesso e da inclusão: Impactos da raça sobre a evasão e a conclusão no Ensino Superior. **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 39, p. 281-306, 2020. Disponível em: http://novosestudios.com.br/wp-content/uploads/2020/10/03_vieira_117_p280a307_baixa-1.pdf. Acesso em: 26 fev. 2022.

CORREIA, Marcus Orione Gonçalves. Interpretação dos direitos fundamentais sociais, solidariedade e consciência de classe. In: CANOTILHO, J.J Gomes; CORREIA, Marcus

- Orione Gonçalves; CORREIA, Érica Paula Barcha (coord.). **Direitos Fundamentais Sociais**. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2015. *E-book*. p.109-171.
- CORREIA, Ludmila Cerqueira; MAGNO, Patricia F. Carlos. Direito à saúde mental e políticas públicas para as pessoas com deficiência psicossocial em conflito com a lei: uma análise das estratégias jurídico-políticas de resistência contra o retrocesso. **Direito Público**, [S. l.], v. 18, n. 97, p. 205-231, 2021. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/direitopublico/article/view/4918>. Acesso em: 26 fev. 2022.
- CUSTÓDIO, André Viana; DA ROSA MOREIRA, Rafael Bueno. A garantia do direito à educação de crianças e adolescentes no contexto das políticas públicas brasileiras. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 223-245, 2015. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/RBPP/article/view/3036>. Acesso em: 26 fev. 2022.
- DATAFOLHA; INSTITUTO ALANA. **O que a população brasileira pensa sobre educação inclusiva**. 2019. Disponível em: https://alana.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Pesquisa-Datafolha_o-que-a-populacao-brasileira-pensa-sobre-educacao-inclusiva.pdf. Acesso em: 22 fev. 2022.
- DA SILVA, Rogério Luiz Nery; MASSON, Daiane Garcia. Direito fundamental social à educação de qualidade: projeto de vida e possibilidade de dano existencial. **Revista Brasileira de Direito**, Passo Fundo, v. 16, n. 2, p. 1-25, 2020. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/revistadedireito/article/view/4353>. Acesso em: 26 fev. 2022.
- DE ALMEIDA, Philippe Oliveira; ARAÚJO, Luana Adriano. DisCrit: os limites da interseccionalidade para pensar sobre a pessoa negra com deficiência. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, Brasília, v. 10, n. 2, p. 612-642, 2020. Disponível em: <https://www.publicacoes.uniceub.br/RBPP/article/view/6861>. Acesso em: 26 fev. 2022.
- DE MACEDO, Paulo Emílio Vauthier Borges; DE BARCELLOS, Daniela Silva Fontoura. O regime jurídico da pessoa com deficiência: uma análise sobre os tratados, sobre a Constituição, sobre a legislação e a jurisprudência. **Revista Jurídica da Presidência**, v. 23, n. 129, p. 199-219, 2021. Disponível em: <https://revistajuridica.presidencia.gov.br/index.php/saj/article/download/2177/1375/5748>. Acesso em: 26 fev. 2022.
- DE MORAES, Maria Valentina; LEAL, Mônia Clarissa Hennig. A prática do Homeschooling entre proibição judicial, regulamentação executiva e omissão

legislativa. **Revista Brasileira de Direitos Fundamentais & Justiça**, Porto Alegre, v. 14, n. 42, p. 293-317, 2020. Disponível em: <http://dfj.emnuvens.com.br/dfj/article/view/797>. Acesso em: 26 fev. 2022.

DE MENEZES, Joyceane Bezerra. O direito protetivo no Brasil após a convenção sobre a proteção da pessoa com deficiência. **Civilistica.com: revista eletrônica de direito civil**, Fortaleza, v. 4, p. 1-34, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/54307/1/2015_art_direito%20protetivo_jbmenezes.pdf. Acesso em: 26 fev. 2022.

DE MENEZES, Joyceane Bezerra; RODRIGUES, Francisco Luciano Lima; DE MORAES, Maria Celina Bodin. A capacidade civil e o sistema de apoios no Brasil. **Civilistica.com: revista eletrônica de direito civil**, Fortaleza, v. 10, n. 1, p. 1-28, 2021. Disponível em: <https://civilistica.emnuvens.com.br/redc/article/view/705>. Acesso em: 26 fev. 2022.

DE MEDEIROS, José Mauro Gouveia; VITORIANO, Maria Albeti Vieira. A evolução da bibliometria e sua interdisciplinaridade na produção científica brasileira. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 491-503, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/8635791>. Acesso em: 26 fev. 2022.

DE SOUSA SANTANA, Hadassah Laís; JÚNIOR, Idalberto José das Neves; MEIRA, Liziane Angelotti; COSTA-LOBO, Cristina. The Understanding and Construction of Competences in the Teaching Action of the Law from the Complexity and the Transdisciplinarity. **Revista Brasileira de Direito**, Passo Fundo, v. 16, n. 3, p. 1-17, dez. 2020. Disponível em: <https://seer.imes.edu.br/index.php/revistadedireito/article/view/4419>. Acesso em: 27 fev. 2022.

DE SOUSA SANTANA, Hadassah Laís; SÁ, Susana; BRANCO, Paulo Gonet; COSTA-LOBO, Cristina. Law teaching in Covid-19 times. **Revista Jurídica**, [S.l.], v. 5, n. 62, p. 312 - 334, jan. 2021. Disponível em: <http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/4931>. Acesso em: 27 fev. 2022.

DI PIETRO, Maria Sylvania Zanella. **Direito administrativo**. – 34. ed. – Rio de Janeiro: Forense, 2021. *E-book*. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788530993351/>. Acesso em: 25 fev. 2022.

DIAS, Felipe da Veiga. **O Direito Fundamental da Criança e do Adolescente à Informação e as Políticas Públicas de Comunicação Preventivas e Protetivas de Conteúdo Adulto na Internet no Brasil**. 2015. Tese (Doutorado em Direito) -

Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, RS. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/473/1/Felipe%20da%20Veiga%20Dias.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2022.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur- Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v.6, n.11, p. 65-79, 2009. Disponível em: <http://www.conectas.org/pt/acoes/sur/edicao/11/1000106-deficiencia-direitos-humanos-e-justica>. Acesso em: 26 jun. 2021.

ENAP. Curso. **Introdução à Audiodescrição**. Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/5299/1/Mod_1_Introdu%C3%A7%C3%A3o%20C3%A0%20Audiodescri%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 26 fev. 2022.

FARAH, Fabiana Barrocas Alves; CUNHA, Danilo Fontenele Sampaio. Autismo: aspectos jurídicos da acessibilidade e respeito. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, Brasília, v. 11, n. 1, p. 283-300, 2021. Disponível em: <https://www.publicacoes.uniceub.br/RBPP/article/download/6497/pdf>. Acesso em: 26 fev. 2022.

FARIA, Camila Renault Pradez de. Educação como Direito Fundamental: sua estrutura política e econômica em face das novas regras constitucionais e legais. PEREIRA, Tânia da Silva (coord.). **O melhor interesse da criança**: um debate interdisciplinar. Rio de Janeiro: Renovar, 1999. p. 209-253.

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. Capítulo IV Do direito à educação. In: LEITE, Flávia Piva Almeida; RIBEIRO, Lauro Luiz Gomes; FILHO, Waldir Macieira da Costa (coord.) **Comentários ao Estatuto da Pessoa com Deficiência**. São Paulo: Saraiva, 2019. E-book. p. 183- 204. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788553612109>. Acesso em: 27 fev. 2022.

FERREIRA, Carolina Costa; GINDRI, Eduarda Toscani. O direito de crianças à visitação a familiares em restrição de liberdade e a gestão decisória: uma revisão normativa. **Revista Direitos Fundamentais & Democracia**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 87-118, 2021. Disponível em: <https://revistaeletronicardfd.unibrazil.com.br/index.php/rdfd/article/view/1916>. Acesso em: 27 fev. 2022.

FERREIRA, Windy Brazão. 20 ANOS DEPOIS DE SALAMANCA...

ONDE ESTAMOS E PARA ONDE VAMOS? **Revista Poiesis Pedagógica**, Catalão, v.13, n.1, p. 87-106, jan/jun. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/download/35977/18638/>. Acesso em: 08 jul. 2021.

FIOCRUZ. **Encontros Virtuais da Educação da Fiocruz - Educação e Acessibilidade.** 2020b. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/video/encontros-virtuais-da-educacao-da-fiocruz-educacao-e-acessibilidade>. Acesso em: 26 fev. 2022.

FIOCRUZ. **Comitê Fiocruz pela Acessibilidade e Inclusão das Pessoas com Deficiência.** 2018. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/comite-fiocruz-pela-acessibilidade-e-inclusao-das-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 25 fev. 2022.

FIOCRUZ. **Guia de utilização de tecnologias digitais na educação.** 2022a. Disponível em: <https://campusvirtual.fiocruz.br/portal/ferramentas-virtuais/>. Acesso em: 19 fev. 2022.

FIOCRUZ. **Guia de Acessibilidade para as Ações Educativas na Fiocruz.** Rio de Janeiro, RJ: Comitê Fiocruz pela Acessibilidade e Inclusão das Pessoas com Deficiência, Fiocruz, 2021.102 p. Disponível em: https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos_2/guia_de_acessibilidade_para_as_acoes_educativas_na_fiocruz_vfinal.pdf. Acesso em: 19 fev. 2022.

FIOCRUZ. Saúde Mental e Atenção Psicossocial na Pandemia COVID-19. **Crianças na pandemia Covid-19.** 2020a. Disponível em: https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/05/crianc%CC%A7as_pandemia.pdf. Acesso em: 25 fev. 2022.

FIOCRUZ. **Perfil Institucional.** 2022b. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/perfil-institucional>. Acesso em: 26 fev. 2022.

FLEISCHMANN, Simone Tassinari Cardoso; FONTANA, Andressa Tonetto. A capacidade civil e o modelo de proteção das pessoas com deficiência mental e cognitiva: estágio atual da discussão. **Civílica.com: revista eletrônica de direito civil**, Fortaleza, v. 9, n. 2, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://civilistica.emnuvens.com.br/redc/article/view/557>. Acesso em: 26 fev. 2022.

FORNASIER, Mateus. Legal education in the 21st century and the artificial intelligence. **Revista Opinião Jurídica**, Fortaleza, v. 19, n. 31, p. 1-32, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unichristus.edu.br/opiniaojuridica/article/view/3341>. Acesso em: 26 fev. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios.** – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001.

- GABRIEL, Vivian Daniele Rocha. Subtração internacional de crianças: análise do enquadramento da violência doméstica como flexibilidade ao retorno imediato à residência habitual. **Revista de Direito Internacional**, Brasília, v. 17, n. 2, p. 365-382, 2020. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/rdi/article/view/6660>. Acesso em: 26 fev. 2022.
- GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. A recepção do Instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. **Revista de Informação Legislativa**, v. 38, n. 151, p. 129-152, jul./set. 2001. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/705>. Acesso em: 29 jun. 2021.
- GOMES, Juliana CESARIO ALVIM; FABRIS, Ligia. Paradoxos do Direito à Igualdade: Discriminação, Diferença e Identidade sob uma Perspectiva Crítica. **Revista Direito Público**, [S. l.], v. 18, n. 97, 2021. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/direitopublico/article/view/5412>. Acesso em: 26 fev. 2022.
- GOMES, Adriana Leite Limaverde; POULIN, Jean-Robert; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, v. 2, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/43221/1/2010_liv_allvgomes.pdf. Acesso em: 26 fev. 2022.
- GOSH, Yashomati. Carving a fair deal to secure right to education within copyright framework. **Revista Direitos Fundamentais & Democracia**, Curitiba, v. 25, n. 3, p. 283-297, 2020. Disponível em: <https://revistaeletronicardfd.unibrasil.com.br/index.php/rdfd/article/view/2057>. Acesso em: 26 fev. 2022.
- HAZARD, Damian; FILHO, Teófilo Alves Galvão; REZENDE, André Luiz Andrade. **Inclusão digital e social de pessoas com deficiência**: textos de referência para monitores de telecentros. Brasília: UNESCO, 2007. Disponível em: [https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unesco/inclusao_digital_pessoas_deficiencia.pdf](https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unesco/inclusao_digital_social_pessoas_deficiencia.pdf). Acesso em: 26 fev. 2022.
- HONNETH, Axel. **Luta por Reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2003.
- INSTITUTO ALANA. **Por que o ensino domiciliar não pode ser aprovado no Brasil?** 2020a. Disponível em: <https://alana.org.br/ensino-domiciliar-no-brasil/>. Acesso em: 22 fev. 2022.

INSTITUTO ALANA. **Parecer:** A inconstitucionalidade do decreto nº 10.502/2020 sobre a política de educação especial. São Paulo, out. 2020a. Disponível em: https://alana.org.br/wp-content/uploads/2020/10/ALANA_parecer_educacao_inclusiva-4.pdf. Acesso em: 25 fev. 2022.

INSTITUTO ALANA. **Infância e tecnologia na pandemia:** como viver o novo momento? 2020b. Disponível em: <https://alana.org.br/infancia-e-tecnologia/>. Acesso em: 26 fev. 2022.

INSTITUTO ALANA. **Carta aos (às) candidatos (as) às eleições municipais de 2020c:** Pela promoção e defesa dos direitos da criança e do adolescente. 2020. Disponível em: https://alana.org.br/wp-content/uploads/2020/10/CARTA_eleicoes_2020.pdf. Acesso em: 26 fev. 2022

INSTITUTO ALANA. **A importância de cuidar de quem cuida durante a pandemia.** 2021b. Disponível em: <https://alana.org.br/cuidar-durante-pandemia/>. Acesso em: 26 fev. 2022.

INSTITUTO ALANA. **Ensino domiciliar representa retrocesso na educação.** 2021a. Disponível em: <https://alana.org.br/ensino-domiciliar-representa-retrocesso-na-politica-de-educacao/>. Acesso em: 25 fev. 2022.

INSTITUTO ALANA. **Educação inclusiva:** da infância para toda a vida. 2021. Disponível em: <https://alana.org.br/educacao-inclusiva-da-infancia-para-toda-a-vida/>. Acesso em: 25 fev. 2022.

INSTITUTO ALANA. **Sobre nós.** 2022. Disponível em: <https://alana.org.br/#:~:text=Para%20tanto%2C%20estruturou%2Dse%20em,zona%20leste%20de%20S%C3%A3o%20Paulo>. Acesso em: 26 fev. 2022.

INSTITUTO DE TECNOLOGIA SOCIAL. **O que é tecnologia assistiva.** 2018. Disponível em: <http://itsbrasil.org.br/wp-content/uploads/2018/06/ebookTA.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2022.

LANNA JUNIOR, Mário Cléber Martins. O associativismo das pessoas com deficiência. In: LANNA JUNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil.** Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, p. 28-33, 2010. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/Hist%C3%B3ria_do_Movimento_Pol%C3%ADtico_das_Pessoas_com_Defici%C3%Aancia_no_Brasil.pdf?1473201976. Acesso em: 26 fev. 2022.

- LEITE, Flávia Piva Almeida; LOPES, Cintia Barudi. Políticas públicas de enfrentamento da Covid-19 para proteção das pessoas com deficiência. **Revista Jurídica**, Curitiba, v. 5, n. 62, p. 229-250, jan. 2021. Disponível em: <http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/4924/0>. Acesso em: 26 fev. 2022.
- LIMA, Márcia; CAMPOS, Luiz Augusto. Apresentação: inclusão racial no ensino superior. Impactos, consequências e desafios. **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 39, p. 245-254, 2020. Disponível em: http://novosestudos.com.br/wp-content/uploads/2020/10/01_apresentacao_117_p244a255_baixa-1.pdf. Acesso em: 26 fev. 2022.
- LINERA, Miguel Ángel Presno. Estado de alarma por coronavirus y protección jurídica de los grupos vulnerables. **Revista Direito Público**, Brasília, v. 17, n. 94, p. 15-34, 2020. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/direitopublico/article/view/4787>. Acesso em: 26 fev. 2022.
- LISBOA, Roberto Senise. Acesso à informação digital para deficientes visuais. In: CAVALCANTI, Ana Elizabeth Lapa Wanderley; LEITE, Flávia Piva Almeida; LISBOA, Roberto Senise (coord.) **Direito da Infância, juventude, idoso e pessoas com deficiência**. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2014. *E-book*. p. 342-362. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788522486021/>. Acesso em: 27 fev. 2022.
- LOPES, Laís de Figueirêdo. Livro I: Parte Geral. Título I: Disposições Preliminares. Capítulo I: Disposições Gerais. In: LEITE, Flávia Piva Almeida; RIBEIRO, Lauro Luiz Gomes; FILHO, Waldir Macieira da Costa (coord.) **Comentários ao Estatuto da Pessoa com Deficiência**. São Paulo: Saraiva, 2016. *E-book*. p. 35-64. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788553612109/>. Acesso em: 27 fev. 2022.
- LOPES, Laís Vanessa Carvalho de Figueirêdo. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência da ONU, seu protocolo facultativo e a acessibilidade**. 2009. Dissertação (Mestrado em Direito) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2009.
- MADRUGA, Sidney. **Pessoas com deficiência e direitos humanos: ótica da diferença e ações afirmativas**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2016. *E-book*. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786555598308/>. Acesso em: 27 fev. 2022.
- MARCHIORO, Mariana Demetruk. O decreto nº 10.502/2020: o retrocesso na política educacional e a negação das conquistas das pessoas com deficiência. In: VERONESE,

Josiane Rose Petry. (Org.). **Lições de Direito da Criança e do Adolescente**. Porto Alegre: Editora Fi, 2021. *E-book*. p. 235-260. Disponível em: <https://portaliedf.com.br/wp-content/uploads/2021/07/189-Licoes-de-Direito-da-Crianca-e-do-Adolescente-vol.-1.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2022.

MORAES, Lúcia Maria; SANTANA, Danielly Aparecida de Souza Carvalho. A acessibilidade em cidades históricas para as pessoas com deficiências: desafios no cumprimento das legislações vigentes. **Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM**, Santa Maria, v. 15, n. 3, p. 43962, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revistadireito/article/view/43962#:~:text=A%20dificuldade%20de%20acessibilidade%20da,dessas%20pessoas%20a%20esses%20espa%C3%A7os>. Acesso em: 26 fev. 2022.

MOVIMENTO DOWN. **Coronavírus - como prevenir**

Linguagem simples e acessível. 2020. Disponível em: http://www.movimentodown.org.br/wp-content/uploads/2020/09/CoronavirusComoPrevenir_LinguagemSimpleseAcessivel.pdf. Acesso em: 26 fev. 2022.

MAGALHÃES, José Luiz Quadros de. Artigo 3º. In: AGRA, Walber de M.; BONAVIDES, Paulo; MIRANDA, Jorge. **Comentários à Constituição Federal de 1988**. Rio de Janeiro: Forense, 2009. *E-book*. p. 35-60. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/978-85-309-3831-4/>. Acesso em: 27 fev. 2022.

MAIOR, Izabel Maria Madeira de Loureiro. Apresentação. In: RESENDE, Ana Paula Crosara de; VITAL, Flávia Maria de Paiva. **A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Brasília: Corde, 2008. *E-book*. p. 20-23. Disponível em: <https://www.governodigital.gov.br/documentos-e-arquivos/A%20Convencao%20sobre%20os%20Direitos%20das%20Pessoas%20com%20Deficiencia%20Comentada.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2021.

MAIOR, Izabel Maria Madeira de Loureiro. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inclusão Social**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 28-36, 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4029>. Acesso em: 26 fev. 2022.

MALDONADO, Daniel Bonilla. Educación jurídica e innovación tecnológica: Un ensayo crítico. **Revista Direito GV**, São Paulo, v. 16, n.1, p. e1954, 2020. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/revdireitogv/article/view/81695/77916>. Acesso em: 26 fev. 2022.

- MARANHÃO. Ministério Público do Estado do Maranhão (MPMA). **Educação em tempos de pandemia é tema de reunião**. 2020. Disponível em: <https://www.mpma.mp.br/index.php/lista-de-noticias-gerais/11/17179>. Acesso em: 25 fev. 2022.
- MASSAÚ, Guilherme Camargo. Princípio da solidariedade como critério de aplicação do princípio de proibição de retrocesso social em relação aos direitos sociais. In: **Scientia Iuris**, Londrina, v.25, n.1, p. 109-127, mar. 2021. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/iuris/article/viewFile/42969/29340>. Acesso em: 26 fev. 2022.
- MARRAFON, Marco Aurélio; FERNANDES, Elora Raad. A, C, C, Google: riscos ao direito fundamental à proteção de dados de crianças e adolescentes no G Suite for Education. **Revista Direito Público**, Brasília, v. 17, n. 95, p. 202-229, 2020. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/direitopublico/article/view/4094>. Acesso em: 26 fev. 2022.
- MEMÓRIA, Caroline Viriato. A capacidade da pessoa com deficiência psíquica ou intelectual para exercer atos de gestão empresarial. **Civillistica.com: revista eletrônica de direito civil**, Fortaleza, v. 9, n. 1, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://civillistica.emnuvens.com.br/redc/article/view/513/387>. Acesso em: 26 fev. 2022.
- MENEZES, Ebenezzer Takuno de. Verbete Declaração de Salamanca. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/>. Acesso em: 26 fev. 2022.
- MIGALHAS. Redação do Migalhas. **Com vetos, Bolsonaro sanciona MP que flexibiliza ano letivo**: Escolas e universidades não precisarão cumprir 200 dias de aulas. 2020. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/quentes/332198/com-vetos--bolsonaro-sanciona-mp-que-flexibiliza-ano-letivo>. Acesso em: 25 fev. 2022.
- MONTEIRO, Renata Alves de Paula; CASTRO, Lúcia Rabello de. A concepção de cidadania como conjunto de direitos e sua implicação para a cidadania de crianças e jovens. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 8, n. 16, p. 271-284, dez. 2008. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2008000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 fev. 2022.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. – 2. ed. – São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOREIRA, Rafael Bueno; CUSTÓDIO, André Viana. A reverse child protagonism: an analysis on legal protection against child labor in Bolivia. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Direito da UFC - NOMOS**, Fortaleza, v. 40.1, p. 101-125, jan./jun. 2020. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/nomos/article/view/43783>. Acesso em: 26 fev. 2022.

MOTTA COSTA, Ana Paula. **Os adolescentes e seus Direitos Fundamentais**. Porto Alegre: Editora do Advogado, 2012.

NASCIMENTO, Valeria Ribas do. **O tempo das reconfigurações do constitucionalismo**. Os desafios para uma cultura cosmopolita. São Paulo: Ltr, 2011.

NASCIMENTO, Valeria Ribas do; BOLZAN DE MORAIS, Jose Luis. A (des)utopia da liberdade e igualdade: Possibilidades de sentido para construção de jurisdições constitucionais democráticas. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, a. 46, n. 182, p. 155-176, abr./jun. 2009. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/194922/000865585.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 26 fev. 2022.

NASCIMENTO, Valeria Ribas do; ANDRIGHETTO, Aline. As transformações do mundo atual e o direito: cidadania e globalização. **Revista do Direito**, Santa Cruz do Sul, v. 38, p. 131-148, 2012. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/direito/article/view/2635>. Acesso em: 26 fev. 2022.

NUNES, Tatiane; AMORIM, Alex; CALDAS, Leonardo. A pandemia de covid 19 e os desafios para uma educação inclusiva. In: MENDES, Amanda et al. **Diálogos sobre acessibilidade, inclusão e distanciamento social**: territórios existenciais na pandemia. 2020. p. 45-48. Disponível em: <https://portolivre.fiocruz.br/di%C3%A1logos-sobre-acessibilidade-inclus%C3%A3o-e-distanciamento-social-territ%C3%B3rios-existenciais-na-pandemia>. Acesso em: 26 fev. 2022.

OLIVEIRA, Rafael Santos De; RAMINELLI, Francieli Puntel; RODEGHERI, Letícia Bodanese. Informação e transparência no âmbito do Poder Judiciário Brasileiro: análise do portal do Conselho Nacional de Justiça. In: SILVA, Rosane Leal da (Org.). **O Poder Judiciário na sociedade em rede**: jurisdição, informação e transparência. 1ed.Curitiba: Multideia, 2015, v. 1, p. 33-52.

OVALLE, Maytê. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU e os seus Reflexos no Decreto 3.298/99. In: BEM, Gustavo Vinicius; ELSNER, Larissa de Oliveira; DA COSTA, Vitória Volcato (Org.). **Pesquisa Científica e**

- Concretização de Direitos.** Porto Alegre: Editora Fi, 2021. *E-book*. p. 19-39. Disponível em: <https://www.editorafi.com/187direitos>. Acesso em: 26 fev. 2022.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Comentário geral nº 14 do Comité dos Direitos da Criança sobre o direito da criança a que o seu interesse superior seja tido primordialmente em consideração.** 2013. Disponível em: https://gddc.ministerio-publico.pt/sites/default/files/documentos/pdf/cdc_com_geral_14.pdf. Acesso em: 28 jun. 2021.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Comentário Geral Nº 25 sobre os Direitos das Crianças em relação ao ambiente digital.** 2021. Disponível em: <https://criancae-consumo.org.br/wp-content/uploads/2021/04/comentario-geral-n-25-2021.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2021.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Criança.** 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 27 jun. 2021.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção Sobre Os Direitos das Pessoas com Deficiência.** 2006. Disponível em: <http://www.acessibilidade.net/convencao.php>. Acesso em: 22 jun. 2021.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração do Milênio.** 2000. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/2000%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20do%20Milenio.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948. Disponível em: https://www.ohchr.org/en/udhr/documents/udhr_translations/por.pdf. Acesso em: 25 jun. 2021.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Escritório Regional para a América do Sul do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH-ROSA). **Análise da educação para pessoas com deficiência, na perspectiva da educação inclusiva, considerando os parâmetros internacionais aplicáveis.** 2020. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/arquivos/parecer-acnudh/at_download/file. Acesso em: 20 jan. 2022.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Objetivos do desenvolvimento sustentável.** 2019. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 20 jan. 2022.

ORGANIZAÇÃO ITAÚ CULTURAL; INSTITUTO ALANA. **Somos Plurais**: um convite a práticas cotidianas de inclusão em instituições culturais e organizações do terceiro setor. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2021/12/publicacao-somos-plurais-2021.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório Mundial Sobre A Deficiência**. 2011. Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/70670/WHO_NMH_VIP_11.01_por.pdf;jsessionid. Acesso em: 20 jan. 2022.

PALACIOS, Agustina. Discapacidad y derecho a la igualdad en tiempos de pandemia. **Pensar- Revista de Ciências Jurídicas**, Fortaleza, v. 25, n. 4, p. 1-14, out./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifor.br/rpen/article/view/11906/0#:~:text=La%20situaci%C3%B3n%20de%20desigualdad%20estructural,alcanzar%20pol%C3%ADticas%20p%C3%ABlicas%20verdaderamente%20inclusivas>. Acesso em: 26 fev. 2022.

PAMPLONA, Danielle Anne; VILLATORE, Marco Antônio César; TERRA, Claudine Aparecido; FERRAZ, Miriam Olivia Knopik. Direitos fundamentais, garantias constitucionais e políticas públicas de educação: classes hospitalares como políticas públicas de inclusão. **Revista de Direitos e Garantias Fundamentais**, Vitória, v. 21, n. 1, p. 107-138, 10 nov. 2020. Disponível em: <https://sisbib.emnuvens.com.br/direitosegarantias/article/view/1383>. Acesso em: 26 fev. 2022.

PARCHEN, Charles Emmanuel; FREITAS, Cinthia Oblande de Almendra; CAVALLI, Tássia Teixeira de F.B.E. As Fake News na era digital e a ausência de políticas públicas de educação para o uso das Tic's. **Revista Culturas Jurídicas**, [S.l.], v.7, n.16, p. 119-144, jan./abr.2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/culturasjuridicas/article/view/45094>. Acesso em: 26 fev. 2022.

PEREIRA, Tânia da Silva. O melhor interesse da criança. In: PEREIRA, Tânia da Silva (coord.). **O melhor interesse da criança**: um debate interdisciplinar. Rio de Janeiro: Renovar, 1999. p. 1-103.

PEREIRA, Livia Barbosa. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e justiça: novos contornos das necessidades humanas para a proteção social dos países signatários**. 2013. 170 f. Tese (Doutorado em Política Social). Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/13581>. Acesso em: 06 jan. 2022.

PÉREZ LUÑO, Antonio Enrique. **¿Cibercidadani@ o ciudadani@.com?** Barcelona: Editorial Gedisa, 2004.

PERNAMBUCO. Ministério Público do Estado de Pernambuco (MPPE). **Escolas não podem discriminar e desproteger estudantes com deficiência no retorno às aulas presenciais.** 2021. Disponível em: <https://www.mppe.mp.br/mppe/comunicacao/noticias/14148-escolas-nao-podem-discriminar-e-desproteger-estudantes-com-deficiencia-no-retorno-as-aulas-presenciais>. Acesso em: 25 fev. 2022.

PERNAMBUCO. Ministério Público do Estado de Pernambuco (MPPE). **Orocó:** MPPE recomenda realização de levantamento estatístico de alunos com deficiência e implementação de projeto pedagógico adequado às especificidades. 2020. Disponível em: <https://www.mppe.mp.br/mppe/comunicacao/noticias/13656-oroco-mppe-recomenda-realizacao-de-levantamento-estatistico-de-alunos-com-deficiencia-e-implementacao-de-projeto-pedagogico-adequado-as-especificidades>. Acesso em: 25 fev. 2022.

PETERKE, Sven; FARIAS, Paloma Leite Diniz. 50 anos dos “Direitos da Criança” na Convenção Americana de Direitos Humanos: a história do artigo 19. **Revista de Direito Internacional**, Brasília, v. 17, n. 1, p. 311-325, 2020. Disponível em: <https://www.publicacoes.uniceub.br/rdi/article/view/6133>. Acesso em: 26 fev. 2022.

PIAUI. Ministério Público do Estado do Piauí (MPPI). **COVID-19:** MPPI instaura procedimentos para acompanhar políticas públicas de assistência a pessoas em vulnerabilidade social. 2020a. Disponível em: <https://www.mppi.mp.br/internet/2020/04/covid-19-mppi-instaura-procedimentos-para-acompanhar-politicas-publicas-de-assistencia-a-pessoas-em-vulnerabilidade-social/>. Acesso em: 25 fev. 2022.

PIAUI. Ministério Público do Estado do Piauí (MPPI). **MPPI expede recomendação aos municípios da comarca de Picos para retomada das atividades presenciais em suas redes de ensino.** 2021a. Disponível em: <https://www.mppi.mp.br/internet/2021/08/mppi-expede-recomendacao-aos-municipios-da-comarca-de-picos-para-retomada-das-atividades-presenciais-em-suas-redes-de-ensino/>. Acesso em: 25 fev. 2022.

PIAUI. Ministério Público do Estado do Piauí (MPPI). **MPPI expede recomendação sobre atividades educacionais destinadas aos alunos com deficiência no período de pandemia.** 2020b. Disponível em: <https://www.mppi.mp.br/internet/2020/10/mppi-expede-recomendacao-sobre-atividades-educacionais-destinadas-aos-alunos-com-deficiencia-no-periodo-de-pandemia/>. Acesso em: 25 fev. 2022.

PIAUI. Ministério Público do Estado do Piauí (MPPI). **Representantes do MPPI participam de reunião do Grupo Nacional de Direitos Humanos sobre volta às**

aulas presenciais. 2020c. Disponível em: <https://www.mppi.mp.br/internet/2020/09/representantes-do-mppi-participam-de-reuniao-do-grupo-nacional-de-direitos-humanos-sobre-volta-as-aulas-presenciais/>. Acesso em: 25 fev. 2022.

PIAUÍ. Ministério Público do Estado do Piauí (MPPI). **Coordenadora do Caodec/MPPI participa de audiência pública virtual na Câmara dos Deputados sobre a efetividade do direito à educação especial inclusiva na pandemia.** 2021c. Disponível em: <https://www.mppi.mp.br/internet/2021/08/coordenadora-do-caodec-mppi-participa-de-audiencia-publica-virtual-na-camara-dos-deputados-sobre-a-efetividade-do-direito-a-educacao-especial-inclusiva-na-pandemia/>. Acesso em: 25 fev. 2022.

PIAUÍ. Ministério Público do Estado do Piauí (MPPI). **MPPI promove audiência pública online para debater educação especial na perspectiva da educação inclusiva e no contexto da pandemia.** 2021b. Disponível em: <https://www.mppi.mp.br/internet/2021/04/mppi-promove-audiencia-publica-online-para-debater-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-e-no-contexto-da-pandemia/>. Acesso em: 25 fev. 2022.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de direitos humanos.** 10.ed. São Paulo: Saraiva, 2017. *E-book*. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788553600298/>. Acesso em: 27 fev. 2022.

PORTAL LUNETAS. **Sobre o Lunetas:** Lentes de aumento sobre o universo das infâncias. 2022. Disponível em: <https://lunetas.com.br/sobre/>. Acesso em: 26 fev. 2022.

POZZOLI, Lafayette; VERONESE, Josiane Rose Petry; MACHADO, Carlos Augusto Alcântara (Org.). **Pandemia, direito e fraternidade:** um mundo novo nascerá. Caruaru-PE: Ascens-Unita, 2020. *E-book*. Disponível em: <http://repositorio.ascens.edu.br/bitstream/123456789/2632/3/978-65-88213-03-2.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2022.

RAMIDOFF, Mário Luiz; DE FREITAS, Edmar Pereira; DE FREITAS, Flávio Henrique Albuquerque. O ensino jurídico e o acesso dos afrodescendentes ao judiciário do Estado do Amazonas. **Revista Jurídica**, Curitiba, v. 1, n. 63, p. 455 - 466, mar. 2021. Disponível em: <http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/5251>. Acesso em: 27 fev. 2022.

RAMOS, André Luiz Arnt. Indeterminação normativa deliberada e liberdades: o melhor interesse da criança entre a coerência e o arbítrio. **Pensar- Revista de Ciências Jurídicas**, Fortaleza, v. 25, n. 2, p. 1-13, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifor.br/rpen/article/view/10440>. Acesso em: 27 fev. 2022.

- RIBEIRO, Joana. A Doutrina da Proteção Integral: o grande marco do Direito da Criança e do Adolescente. In: VERONESE, Josiane Rose Petry. (Org.). **Lições de Direito da Criança e do Adolescente**. Porto Alegre: Editora Fi, 2021. E-book. p. 37-127. Disponível em: <https://portaliedf.com.br/wp-content/uploads/2021/07/189-Licoes-de-Direito-da-Crianca-e-do-Adolescente-vol.-1.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2022.
- RIO DE JANEIRO (Estado). Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro (MPRJ). **MPRJ promove debate sobre direitos das pessoas com deficiência na pandemia**. 2020a. Disponível em: http://www.mprj.mp.br/home/-/detalhe-noticia/visualizar/95701?p_p_state=maximized. Acesso em: 25 fev. 2022.
- RIO DE JANEIRO (Estado). Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro (MPRJ). **IERBB/MPRJ CONECTA - 19/10 - Pessoa com deficiência: lições da pandemia**. 2020b. 1 vídeo (121 min). Publicado pelo Canal Instituto de Educação Roberto Bernardes Barroso (IERB). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FgH_bq5nL7w. Acesso em: 25 fev. 2022.
- RESTREPO, John; CASTRILLÓN, Kevin Alexander Jaramillo. El derecho a la educación: un derecho fundamental en Colombia. **Revista Direitos Fundamentais & Democracia**, Curitiba, v. 25, n. 2, p. 54–72, 2020. Disponível em: <https://revistaeletronicardfd.unibrasil.com.br/index.php/rdfd/article/view/1935>. Acesso em: 27 fev. 2022.
- ROCHA, Enid; COSTA, Joana; BARBOSA E SILVA, Claudia; POSTHUMA, Anne; CARUSO, Luiz Antonio. Diferentes vulnerabilidades dos jovens que estão sem trabalhar e sem estudar: como formular políticas públicas?. **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 39, p. 545-562, 2021. Disponível em: http://novosestudios.com.br/wp-content/uploads/2020/12/05_dossie_rocha_118_p544-563.pdf. Acesso em: 27 fev. 2022.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Direito educacional temporário: substituição e suspensão das atividades presenciais na educação superior durante a pandemia da Covid-19. **Revista Jurídica**, Curitiba, v. 5, n. 62, p. 709-752, dez. 2020. Disponível em: <http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/5095>. Acesso em: 27 fev. 2022.
- ROQUE, Eliana Mendes de Souza Teixeira; CARLOS, Diene Monique; SALZEDAS, Patrícia Lopes; FERRIANI, Maria das Graças Carvalho. A atuação de magistrados/as paulistas diante da oitiva de crianças vítimas de violência sexual intrafamiliar. **Revista Direito, Estado e Sociedade**, Rio de Janeiro, n. 58, p. 168-188, jan./jun 2021. Disponível em: <https://revistades.jur.puc-rio.br/index.php/revistades/article/view/906>. Acesso em: 27 fev. 2022.

SALDANHA, Paloma Mendes; ARAUJO, Luiz Alberto David. Pessoa com deficiência e atuação processual: o exercício de direitos fundamentais. **Revista Direitos Fundamentais & Democracia**, Curitiba, v. 25, n. 3, p. 258-282, 2020. Disponível em: <https://revistaeletronicardfd.unibrasil.com.br/index.php/rdfd/article/view/1881>. Acesso em: 27 fev. 2022.

SANCHES, Raquel Cristina Ferraroni; CALIL, Mário Lúcio Garcez; SILVA, Gabriela Chaia Pereira de Carvalho e. Educação jurídica e inovação: a “sala de aula invertida” como metodologia viável. **Revista Jurídica**, Curitiba, v. 3, n. 60, p. 552 - 573, ago. 2020. Disponível em: <http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/4201>. Acesso em: 27 fev. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Ministério Público do Estado de São Paulo (MPSP). **Fala, MPSP! Educação Inclusiva**. 2020a. 1 vídeo (78 min). Publicado pelo canal do MPSP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hwBDdgbZwv8&t=21s>. Acesso em: 25 fev. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC/SP). **App Centro de Mídias SP – acesse gratuitamente aulas e outros conteúdos pedagógicos**. 2020c. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/app-centro-de-midias-sp/>. Acesso em: 20 fev. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC/SP). **O que é o centro de mídias da educação de São Paulo?** 2020b. Disponível em: <https://centrodemidiasp.educacao.sp.gov.br/o-que-e-o-centro-de-midias/>. Acesso em: 21 fev. 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania activa: Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9857/9109>. Acesso em: 27 fev. 2022.

SARLET, Ingo Wolfgang. Teoria geral dos direitos fundamentais. In: SARLET, Ingo Wolfgang; MARINONI, Luiz Guilherme; MITIDIERO, Daniel. **Curso de Direito Constitucional**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2017. *E-book*. p. 303-380. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788553619344/>. Acesso em: 27 fev. 2022.

SARLET, Ingo Wolfgang; MARINONI, Luiz Guilherme; MITIDIERO, Daniel. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Saraiva, 2020. E-book. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788553619344/>. Acesso em: 25 fev. 2022.

SARLET, Ingo Wolfgang. Notas sobre a assim designada proibição de retrocesso social no constitucionalismo latino-americano. In: **Revista TST**, Brasília, v. 75, n. 3, p. 116-149, jul/set 2009. Disponível em: <https://juslaboris.tst.jus.br/handle/20.500.12178/13602>. Acesso em: 27 fev. 2022.

SIQUEIRA, Ivana de. Introdução. In: LANNA JUNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, p. 12-19, 2010. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/Hist%C3%B3ria_do_Movimento_Pol%C3%ADtico_das_Pessoas_com_Defici%C3%Aancia_no_Brasil.pdf?1473201976. Acesso em: 27 fev. 2022.

SILVA, João Paulo da; FERREIRA, Marcos Michael Gonçalves. Por um design inclusivo. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 7, p. 44878-44888, jul. 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/download/12919/10852>. Acesso em: 26 fev. 2022.

SILVA, Ana Claudia Cruz Da; CIRQUEIRA, Diogo Marçal; RIOS, Flavia; ALVES, Ana Luiza Monteiro. Ações afirmativas e formas de acesso no ensino superior público: o caso das comissões de heteroidentificação. **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 39, p. 329-347, 2020. Disponível em: http://novosestudios.com.br/wp-content/uploads/2020/10/05_silva_117_p328a347_baixa-1.pdf. Acesso em: 27 fev. 2022.

SILVA, Rosane Leal da. **A proteção integral dos adolescentes internautas: limites e possibilidades em face dos riscos no ciberespaço**. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Josiane R. Petry Veronese. 2009. Tese (de Doutorado em Direito) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2009. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/teste/arqs/cp108419.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2022.

SILVA, Rosane Leal da; DE LA RUE, Leticia Almeida. A acessibilidade dos sites do Poder Executivo Estadual à luz dos direitos fundamentais das pessoas com deficiências. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 49, p. 320-323, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v49n2/0034-7612-rap-49-02-00315.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2022.

- SILVA, Luiz Rogério Lopes; FRANCISCO, Rodrigo Eduardo Botelho; SAMPAIO, Rafael Cardoso. Discurso de ódio nas redes sociais digitais: tipos e formas de intolerância na página oficial de Jair Bolsonaro no Facebook. **Galáxia**, São Paulo, n. 46, p. 1-26, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jgal/a/4krjKThRWZD6MRy8LLLPVhF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 fev. 2022.
- SOUZA, Vanessa Ribeiro Corrêa Sampaio; FERNANDES, Manoela Gomes. Família extensa ou adoção: critérios para a efetividade do princípio constitucional do melhor interesse da criança e do adolescente nos processos de colocação em família substituta. **Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM**, Santa Maria, v. 15, n. 2, p. e39549, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revistadireito/article/view/39549>. Acesso em: 27 fev. 2022.
- SPOSATO, Karyna Batista; DO NASCIMENTO, Marcelo Oliveira. O neoconstitucionalismo e seus impactos frente ao trabalho infantojuvenil brasileiro. **Revista Direitos Fundamentais & Democracia**, Curitiba, v. 25, n. 1, p. 54-80, 2020. Disponível em: <https://revistaeletronicardfd.unibrazil.com.br/index.php/rdfd/article/view/1519>. Acesso em: 27 fev. 2022.
- TIUJO, Edson Mitsuo; DOS SANTOS, Bruno Grego. Vícios e virtudes nas políticas públicas de cotas educacionais: os obstáculos ao desenvolvimento humano com a chegada dos cotistas nas universidades públicas. **Revista de Direitos e Garantias Fundamentais**, Vitória, v. 21, n. 3, p. 279-310, 7 dez. 2020. Disponível em: <https://sisbib.emnuvens.com.br/direitosegarantias/article/view/1715>. Acesso em: 27 fev. 2022.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota técnica**: impactos da pandemia na alfabetização de crianças. 2021. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/02/digital-nota-tecnica-alfabetizacao-1.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.
- TOMÁS, Catarina. “Participação não tem Idade”: Participação das Crianças e Cidadania da Infância. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, v. 22, n. 78, p. 45-68, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1065>. Acesso em: 27 fev. 2022.
- TEIXEIRA, Ana Carolina Brochado; LEAL, Livia Teixeira. Controle valorativo dos atos de autonomia praticados por pessoas com deficiência intelectual ou psíquica. **Pensar - Revista de Ciências Jurídicas**, Fortaleza, v. 25, n. 4, p. 1-13, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifor.br/rpen/article/view/11236>. Acesso em: 27 fev. 2022.

UNESCO. **Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020a:** Inclusão e educação para todos. Paris, UNESCO. p. 5-9, 2020. Disponível em: <https://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/INCLUSAOEDUCACA01.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2021.

UNESCO. **Welcoming learners with disabilities in quality learning environments:** a tool to support countries in moving towards inclusive education. 2020d. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380256>. Acesso em: 21 fev. 2022.

UNESCO. **Supporting teachers in back-to-school efforts:** Guidance for policy-makers. 2020c. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373479>. Acesso em: 22 fev. 2022.

UNESCO. **Supporting learning recovery one year into COVID-19** The Global Education Coalition in action. 2021c. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376061>. Acesso em: 20 fev. 2022.

UNESCO. **Inclusive teaching:** Preparing all teachers to teach all students. 2020g. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447>. Acesso em: 22 fev. 2022.

UNESCO. **When schools shut Gendered impacts of COVID-19 school closures.** 2021d. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379270>. Acesso em: 22 fev. 2022.

UNESCO. **How many students are at risk of not returning to school.** 2020f. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373992>. Acesso em: 19 fev. 2022.

UNESCO. **Education in a post-COVID world:** Nine ideas for public action. 2021b. Disponível em: <https://en.unesco.org/news/education-post-covid-world-nine-ideas-public-action>. Acesso em: 22 fev. 2022.

UNESCO. **Embracing a culture of lifelong learning: Contribution to the Futures of Education initiative.** 2020e. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374112>. Acesso em: 22 fev. 2022.

UNESCO. **Relatório de monitoramento global da educação:** América Latina e Caribe – inclusão e educação: todos, sem exceção. 2020b. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375582>. Acesso em: 22 fev. 2022.

UNESCO. **Situação da educação no Brasil** (por região/estado - nov. 2021). 2021a. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/covid-19-education-Brasil>. Acesso em: 20 jan. 2022.

UNESCO. **Education transforms lives**. 2022. Disponível em: <https://en.unesco.org/themes/education>. Acesso em: 22 fev. 2022.

UNESCO; UNICEF, et al. **Stepping up effective school health and nutrition: a partnership for healthy learners and brighter futures**. 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373431>. Acesso em: 20 fev. 2022.

UNESCO; UNICEF, et al. **Framework for Reopening Schools**. 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/documents/framework-reopening-schools>. Acesso em: 20 fev. 2022.

UNESCO; UNICEF, et al. **The digital transformation of education: connecting schools, empowering learners**. 2020. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374309>. Acesso em: 22 fev. 2022.

UNESCO; UNICEF, et al. **The importance of investing in the wellbeing of children to avert the learning crisis**. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374730>. Acesso em: 22 fev. 2022.

UNESCO; UNICEF, et al. **Ensuring inclusive education for ethnolinguistic minority children in the COVID-19 era**. 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375504?posInSet=152&queryId=19767e02-68e2-441f-a3c9-9db02c867dad>. Acesso em: 22 fev. 2022.

UNESCO; UNICEF, et al. **What have we learnt?** Overview of findings from a survey of ministries of education on national responses to COVID-19. 2021. Disponível em: <https://data.unicef.org/resources/national-education-responses-to-covid19/#:~:text=Compiling%20data%20from%20surveys%20on,by%20teachers%20and%20were%20more>. Acesso em: 22 fev. 2022.

UNESCO; UNICEF, et al. **What's next?** Lessons on Education Recovery: Findings from a Survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic. 2021. Disponível em: <https://en.unesco.org/gem-report/node/3512>. Acesso em: 22 fev. 2022.

UNESCO; UNICEF, et al. **The state of the global education crisis: a path to recovery**. 2021. Disponível em: <https://en.unesco.org/news/state-global-education-crisis-path-recovery>. Acesso em: 22 fev. 2022.

UNESCO; UNICEF, et al. **The journey towards comprehensive sexuality education: Global status report.** 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379607>. Acesso em: 22 fev. 2022.

UNESCO; COUNCIL OF EUROPE. **The impact of the COVID-19 pandemic on student voice Findings and recommendations.** 2020. Disponível em: <https://rm.coe.int/finalpublication-theimpact-of-covid19-on-student-voice/1680a42e52#:~:text=The%20COVID%2D19%20pandemic%20has,the%20education%20of%20young%20people.&text=The%20vast%20majority%20of%20young,a%20result%20of%20the%20pandemic>. Acesso em: 23 fev. 2022.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES. **Absurdo! Governo Bolsonaro entrou com uma ação no STF contra a Lei da Conectividade.** São Paulo. 06 jul. 2021. Instagram: @uneoficial. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CQ_-SNMstLP/. Acesso em: 08 jul. 2021

UNICEF. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil:** Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. 2021b. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2022.

UNICEF. **What we do.** 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/what-we-do>. Acesso em: 22 fev. 2022.

UNICEF. **Seen, Counted, Included:** Using data to shed light on the well-being of children with disabilities. Nova Iorque, 2021a. Disponível em: <https://data.unicef.org/resources/children-with-disabilities-report-2021/>. Acesso em: 20 jan. 2022.

UNICEF. **O que fazemos.** 2021c. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/o-que-fazemos>. Acesso em: 29 jun. 2021.

UNOESC. **O que é acessibilidade?** 2022. Disponível em: <https://www.unoesc.edu.br/atendimento/definicao>. Acesso em: 26 fev. 2022.

VACCARI, Alessandra; PEDRON, Cecília Drebes. Dicionário da COVID-19. **Aproximações durante o distanciamento: reflexões sobre a pandemia da COVID-19.** 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/levi/dicionario-da-covid-19/#page-content>. Acesso em: 20 jan. 2022.

VALENTE, José Armando; DE ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; GERALDINI, Alexandra Fogli Serpa. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos

níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, Porto Alegre, v. 17, n. 52, p. 455-478, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/9900>. Acesso em: 27 fev. 2022.

VIEIRA, Regina Stela Corrêa; TRAMONTINA, Robison; ANGOTTI, Bruna. Cuidado e direitos fundamentais: o caso do habeas corpus coletivo para pais e responsáveis por crianças e pessoas com deficiência. **Espaço Jurídico: Journal of Law**, [S.I.], v. 21, n. 2, p. 563-576, 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/espacojuridico/article/view/26616#:~:text=A%20concess%C3%A3o%20da%20ordem%20foi,%C3%A0%20pris%C3%A3o%20cautelar%2C%20que%20fossem>. Acesso em: 27 fev. 2022.

VERONESE, Josiane Rose Petry; RIBEIRO, Joana. Pandemia Covid-19 e os Direitos Fundamentais à Alimentação, à Vida e à Saúde e a especificidade da primeira infância. **Revista Empório do Direito**, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://emporiiodireito.com.br/leitura/pandemia-covid-19-e-os-direitos-fundamentais-a-alimentacao-a-vida-e-a-saude-e-a-especificidade-da-primeira-infancia>. Acesso em: 27 fev. 2022.

VERONESE, Josiane Rose Petry; RIBEIRO, Joana. **Pandemia, criança e adolescente**: em busca da efetivação de seus direitos. Florianópolis: Lumens Juris, 2020.

VERONESE, Josiane Rose Petry; CRISPIM, Carlos Alberto. **Crianças com deficiência**: a inclusão como direito. Erechim: Deviant, 2020a.

VERONESE, Josiane Rose Petry; CRISPIM, Carlos Alberto. O Decreto n. 10.502/2020 e seu retrocesso: uma absoluta violação à prioridade absoluta constitucional. **Instituto dos Advogados de Santa Catarina (IASC)**. 2020b. Disponível em: <https://iasc.org.br/2020/10/o-decreto-n-10-502-2020-e-seu-retrocesso-uma-absoluta-violacao-a-prioridade-absoluta-constitucional>. Acesso em: 22 jan. 2022.

VERONESE, Josiane Rose Petry; CRISPIM, Carlos Alberto. A inclusão escolar e social de crianças com deficiência física. In: VERONESE, Josiane Rose Petry; SILVA, Rosane Leal da. (Org.). **A Criança e seus Direitos**: entre violações e desafios. Porto Alegre: Editora Fi, 2019, p. 13-37. Disponível em: <https://www.editorafi.org/548crianca>. Acesso em: 27 jun. 2021.

VERONESE, Josiane Rose Petry. O direito e o tempo na perspectiva da construção do ser criança. In: VERONESE, Josiane Rose Petry; SILVA, Rosane Leal da. (Org.). **A Criança e seus Direitos**: entre violações e desafios. Porto Alegre: Editora Fi, 2019, p. 13-37. Disponível em: <https://www.editorafi.org/548crianca>. Acesso em: 27 jun. 2021.

VERONESE, Josiane Rose Petry; ROSSETTO, Geralda Magella de Faria. O mal que causamos e o mal que sofremos: por mais cuidado com a criança. *In*: VERONESE, Josiane Rose Petry. (Org.). **Lições de Direito da Criança e do Adolescente**. Porto Alegre: Editora Fi, 2021. *E-Book*. p. 15-37. Disponível em: <https://portaliedf.com.br/wp-content/uploads/2021/07/189-Licoes-de-Direito-da-Crianca-e-do-Adolescente-vol.-1.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2022.

ZIZEK, Slavoj. El coronavirus es un golpe al capitalismo a lo Kill Bill. *In*: AGAMBEN, Giorgio et al. Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias. Buenos Aires, Argentina: ASPO, 2020. p. 21-28.

APÊNDICE A

PERIÓDICOS DE QUALIS A1 SELECIONADOS

| Título do Periódico | Identificação | Disponível em: | Número de artigos encontrados |
|--|----------------------|---|--------------------------------------|
| Direito, estado e sociedade | ISSN 1516-6104 | http://direitoestadosociedade.jur.puc-rio.br/cgi/cgi-lua.exe/sys/start.htm?tpl=home | 02 |
| Revista de Direito Público | ISSN 2236-1766 | https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/direitopublico | 04 |
| Espaço Jurídico Journal of Law | E- ISSN 2179-7943 | https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/espacojuridico | 01 |
| Nomos | ISBN 1807-3840 | http://periodicos.ufc.br/nomos | 01 |
| <i>Novos Estudos Jurídicos</i> | ISSN 2175-0491 | https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/nej/index | 01 |
| Pensar - Revista de Ciências Jurídicas | E-ISSN-2317-2150 | https://periodicos.unifor.br/rpen | 04 |
| <i>Revista Brasileira de Direito</i> | ISSN 2238-0604 | https://seer.imes.edu.br/index.php/revista-dedireito | 02 |
| Revista Brasileira de Políticas Públicas | ISSN 2236-1677 | https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/RBPP | 04 |
| Revista de Direito Internacional | ISSN 2237-1036 | https://www.publicacoes.uniceub.br/rdi | 02 |
| Revista de Direitos e Garantias Fundamentais | ISSN 1980-7864 | https://sisbib.emnuvens.com.br/direitosegarantias | 02 |
| Revista Direito GV | ISSN 2317-6172 | https://direitosp.fgv.br/publicacoes/revista/revista-direito-gv | 01 |
| Revista Direitos Fundamentais & Democracia | ISSN 1982-0496 | https://revistaeletronica.rfd.unibrasil.com.br/index.php/rdfd | 05 |
| Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM | ISSN 1981-3694 | https://periodicos.ufsm.br/revistadireito | 03 |
| Revista Jurídica – Unicuritiba | E-ISSN: 2316-753X | http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/index | 07 |
| Revista Jurídica da Presidência | ISSN 2236-3645 | https://revistajuridica.presidencia.gov.br/index.php/saj | 01 |

APÊNDICE B

PERIÓDICOS DE QUALIS A2 SELECIONADOS

| Periódico | Identificação | Disponível em: | Número de artigos encontrados |
|---|----------------------|---|--------------------------------------|
| Civilistica.com | e-ISSN 2316-8374 | https://civilistica.emnuvens.com.br/redc | 02 |
| Revista Brasileira de Direitos Fundamentais & Justiça | ISSN 1982-1921 | http://dfj.emnuvens.com.br/dfj | 01 |
| Novos Estudos CEBRAP | E-ISSN 19805403 | http://novosestudos.com.br/ | 05 |
| Revista Culturas Jurídicas | ISSN 2359-5744 | https://periodicos.uff.br/culturasjuridicas | 02 |
| Revista de Direito Civil Contemporâneo | ISSN 2358-1433 | http://ojs.direitocivilcontemporaneo.com/index.php/rdcc | 01 |
| Revista do Direito | ISSN 1982-9957 | https://online.unisc.br/seer/index.php/direito | 01 |
| Revista opinião jurídica | E-ISSN 2447-6641 | https://periodicos.unichristus.edu.br/opiniaojuridica | 02 |

APÊNDICE C

ARTIGOS PERTENCENTES AOS PERIÓDICOS DO ESTRATO QUALIS A1¹

A) ARTIGOS CORRESPONDENTES À CATEGORIA JURÍDICA A (ACESSIBILIDADE E/OU PESSOAS COM DEFICIÊNCIA)

| Título do artigo | Periódico | Autoria | Síntese |
|---|--|---|--|
| Saúde mental e direitos humanos: instrumentos internacionais para garantia de direitos das pessoas com transtornos mentais e/ou deficiência | Direito, estado e sociedade | Mariluci Camargo Ferreira da Silva Candido, Carla Aparecida Arena Ventura, Antonia Regina Ferreira Furegato, Jair Lício Ferreira Santos e Marco Antonio Candido | O artigo trata sobre os direitos humanos da população com transtorno mental e das pessoas com deficiência. Visando acabar com a desigualdade em todos os níveis, mostra o quanto é urgente a integração de autoridade governamentais, instituições privadas e sociedade em prol da inclusão social dessas pessoas. |
| Direito à saúde mental e políticas públicas para as pessoas com deficiência psicossocial em conflito com a lei: uma análise das estratégias jurídico-políticas de resistência contra o retrocesso | Revista de Direito Público | Ludmila Cerqueira Correia e Patrícia F. Carlos Magno | O artigo discute estratégias utilizadas no âmbito jurídico e político para implementar políticas públicas que incluam as pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade, como as pessoas com deficiência, analisando os retrocessos da Portaria editada pelo Ministério da Saúde (GM/MS nº 1.325/2020). |
| Paradoxos do direito à igualdade: discriminação, diferença e identidade sob uma perspectiva crítica | Revista de Direito Público | Juliana Cesario Alvim Gomes e Ligia Fabris | O artigo apresenta os vários dilemas e conflitos que surgem quando se tenta promover a igualdade e a inclusão social. |
| Discapacidad y derecho a la igualdad en tiempos de pandemia ² | Pensar - Revista de Ciências Jurídicas | Augustina Palacios | O artigo aborda a desigualdade vivenciada por pessoas com deficiência, que aumentou e se aprofundou no contexto da |

¹ Legenda. A = acessibilidade e/ou pessoas com deficiência; B = direito à educação; C = crianças e/ou adolescentes

² Tradução para o português: "Deficiência e direito à igualdade em tempos de pandemia".

| | | | |
|--|--|---|---|
| | | | pandemia da Covid-19, discutindo políticas públicas inclusivas, partindo-se do “modelo de igualdade inclusiva” previsto no Comentário Geral n.º 6 do Comitê dos Direitos das Pessoas com Deficiência. |
| Controle valorativo dos atos de autonomia praticados por pessoas com deficiência intelectual ou psíquica | Pensar - Revista de Ciências Jurídicas | Ana Carolina Brochado Teixeira e Livia Teixeira Leal | O estudo analisa os reflexos do Estatuto da Pessoa com Deficiência sobre o regime das incapacidades e sobre a teoria das invalidades. |
| Discrit: os limites da interseccionalidade para pensar sobre a pessoa negra com deficiência | Revista Brasileira de Políticas Públicas | Philippe Oliveira de Almeida e Luana Adriano Araújo | O artigo objetiva compreender como a pessoa negra com deficiência consegue se inserir e se adaptar na sociedade. |
| Autismo: aspectos jurídicos da acessibilidade e respeito | Revista Brasileira de Políticas Públicas | Fabiana Barrocas Alves Farah e Danilo Fontenele Sampaio Cunha | O artigo trata do direito das pessoas com autismo na busca pela inclusão social, através de políticas públicas que visem a sua inclusão. |
| Pessoa com deficiência e atuação processual: o exercício de direitos fundamentais | Revista Direitos Fundamentais & Democracia | Luiz Alberto David Araújo e Paloma Mendes Saldanha | A pesquisa aborda a acessibilidade no Poder Judiciário para a atuação processual das pessoas com deficiência. |
| A acessibilidade em cidades históricas para as pessoas com deficiências: desafios no cumprimento das legislações vigentes | Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM | Lúcia Maria Moraes e Danielly Aparecida de Souza Carvalho Santana | Este artigo revela a importância da acessibilidade em cidades históricas. |
| El mito de procusto y los desafíos de la inclusión de personas con deficiencia en los espacios universitarios ³ | Revista Jurídica – Unicuritiba | Rosângela Angelin e Liane Marli Schäfer Lucca | O estudo analisa a inclusão em ambientes universitários para pessoas com deficiência. |
| The right to sexuality of persons with disabilities and devotheism ⁴ | Revista Jurídica – Unicuritiba | Sandra Regina Martini, Claudia Zalazar, Thays Baniski Teixeira, Roberta Seben e Jamile Gonçalves Serra Azul | O artigo trata sobre as consequências jurídicas do devotoísmo, que é a atração sexual que pessoas sem deficiência sentem pela deficiência de outro. |
| Políticas públicas de enfrentamento da covid-19 | Revista Jurídica – Unicuritiba | Flavia Piva Almeida Leite e | O estudo aborda de que forma o isolamento social, o qual é crucial para conter a Covid-19, |

³ Tradução para o português: “O mito do Procusto e os desafios da inclusão de pessoas com deficiência nos espaços universitários”.

⁴ Tradução para o português: “O direito à sexualidade das pessoas com deficiência e o devotoísmo”.

| | | | |
|---|---------------------------------|--|--|
| para proteção das pessoas com deficiência | | Cintia Barudi Lopes | deve ser aplicado às pessoas com deficiência |
| O regime jurídico da pessoa com deficiência: uma análise sobre os tratados, sobre a Constituição, sobre a legislação e a jurisprudência | Revista Jurídica da Presidência | Paulo Emílio Vauthier Borges De Macedo e Daniela Silva Fontoura De Barcellos | A pesquisa analisa o regime jurídico conferido às pessoas com deficiência desde seus tratados internacionais até a Constituição Federal, abarcando jurisprudências sobre o tema. |

B) ARTIGOS CORRESPONDENTES À CATEGORIA JURÍDICA B (DIREITO À EDUCAÇÃO)

| Título do artigo | Periódico | Autoria | Síntese |
|---|--|--|---|
| Direito fundamental social à educação de qualidade: projeto de vida e possibilidade de dano existencial | <i>Revista Brasileira de Direito</i> | Rogério Luiz Nery da Silva e Daiane Garcia Masson | O artigo visa conceituar o que seria uma educação de qualidade, bem como as razões que acarretam um ensino precário e os danos existenciais experimentados pela falta de acesso à educação. |
| The understanding and construction of competences in the teaching action of the law from the complexity and the transdisciplinarity ⁵ | <i>Revista Brasileira de Direito</i> | Hadassah Laís de Sousa Santana, Idalberto José das Neves Júnior, Liziane Angelotti Meira e Cristina Costa Lobo | O artigo apresenta uma análise da formação docente do professor de Direito através de relatos de um grupo de professores. |
| Vícios e virtudes nas políticas públicas de cotas educacionais: os obstáculos ao desenvolvimento humano com a chegada dos cotistas nas universidades públicas | Revista de Direitos e Garantias Fundamentais | Edson Mitsuo Tiujo e Bruno Grego dos Santos | O estudo revela a chegada dos universitários através dos sistemas de cotas nas universidades públicas, e os acertos deste sistema. |
| Educación jurídica e innovación tecnológica: un ensayo crítico ⁶ | Revista Direito GV | Daniel Bonilla Maldonado | Este artigo abordou os motivos pelos quais se torna necessário usar tecnologia na educação jurídica. |
| El derecho a la educación: un derecho fundamental en Colombia ⁷ | Revista Derechos Fundamentales & Democracia | John Fernando Restrepo Tamayo | O artigo aborda a educação como um direito fundamental na Colômbia. |

⁵ Tradução para o português: “A compreensão e construção de competências na ação docente do direito a partir da complexidade e da transdisciplinaridade”.

⁶ Tradução para o português: “Educação jurídica e inovação tecnológica: um ensaio crítico”.

⁷ Tradução para o português: “O direito à educação: um direito fundamental na Colômbia”.

| | | | |
|---|--|--|---|
| Carving a fair deal to secure right to education within copyright framework ⁸ | Revista Direitos Fundamentais & Democracia | Yashomati Gosh | O artigo aborda os direitos autorais, os quais devem ser analisados a partir do objetivo dos direitos humanos de garantir o direito à educação para a vasta maioria das pessoas através das lentes das disposições de tratamento justo. |
| Das consequências da demonização da pluralidade nas escolas à luz do estatuto da diversidade sexual e de gênero | Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM | Valeria Silva Gal-dino Cardin e Raissa Arantes Tobbin | Esta publicação analisa as consequências da tentativa de frear a educação sexual e de gênero nas escolas, sem respeitar o Estatuto da Diversidade Sexual e de Gênero. |
| Educação jurídica e inovação: a “sala de aula invertida” como metodologia viável | Revista Jurídica – Unicuritiba | Raquel Cristina Ferraroni Sanches, Mário Lúcio Garcez Calil e Gabriela Chaia Pereira De Carvalho e Silva | A pesquisa apresenta as possibilidades no processo ensino-aprendizagem no curso de direito através do método “sala de aula invertida”, onde os estudantes têm acesso anteriormente ao conteúdo. |
| Law teaching in COVID-19 times ⁹ | Revista Jurídica – Unicuritiba | Hadassah Laís De Sousa Santana, Susana Sá, Paulo Gonet Branco e Cristina Costa-Lobo | O artigo apresenta as metodologias ativas adaptadas em sala de aula de direito virtual em tempos de pandemia da Covid-19 |
| Direito educacional temporário: substituição e suspensão das atividades presenciais na educação superior durante a pandemia da COVID-19 | Revista Jurídica – Unicuritiba | Horácio Wanderlei Rodrigues | O estudo discorre sobre as normas relativas ao direito à educação no ensino superior, adotando-se procedimentos temporários durante a pandemia causada pela COVID-19 |
| O ensino jurídico e o acesso dos afrodescendentes ao judiciário do Estado do Amazonas | Revista Jurídica – Unicuritiba | Mário Luiz Rami-doff, Edmar Pereira De Freitas e Flávio Henrique Albuquerque De Freitas | A pesquisa abarca uma análise da reserva de vagas destinadas a afrodescendentes do Estado do Amazonas no concurso para a magistratura |

⁸ Tradução para o português: “Fazendo um acordo justo para garantir o direito à educação dentro da estrutura de direitos autorais”.

⁹ Tradução para o português: “Ensino de Direito em tempos de COVID-19”.

C) ARTIGOS CORRESPONDENTES À CATEGORIA JURÍDICA C (CRIANÇAS E/OU ADOLESCENTES)

| Título do artigo | Periódico | Autoria | Síntese |
|---|--|---|--|
| A atuação de magistrados/as paulistas diante da oitiva de crianças vítimas de violência sexual intrafamiliar | Direito, estado e sociedade | Eliana Mendes de Souza Teixeira Roque, Diene Monique Carlos, Patrícia Lopes Salzedas e Maria das Graças Carvalho Ferriani | Foi realizada uma pesquisa qualitativa, na qual entrevistaram-se doze magistrados sobre as dificuldades enfrentadas no que tange à oitiva da criança vítima de violência sexual intrafamiliar. |
| A reverse child protagonism: an analysis on legal protection against child labor in Bolivia ¹⁰ | Nomos | Rafael Bueno da Rosa Moreira e André Viana Custódio | O artigo apresenta uma análise da proteção jurídica dos direitos das crianças e adolescentes na Bolívia, no que concerne ao trabalho infantil. |
| Indeterminação normativa deliberada e liberdades: o melhor interesse da criança entre a coerência e o arbítrio | Pensar - Revista de Ciências Jurídicas | André Luiz Arnt Ramos | O artigo aborda as funções da família e as exigências na formação das crianças, levando em conta seu melhor interesse e as suas liberdades. |
| O direito à retificação registral de prenome e sexo de adolescentes trans: um estudo de caso | Pensar - Revista de Ciências Jurídicas | Fernanda Nunes Barbosa | O artigo trata do direito à retificação registral de prenome e sexo de adolescentes trans a partir de um estudo de caso. |
| Orçamento para os direitos das crianças e adolescentes em Curitiba: plano e execução | Revista Brasileira de Políticas Públicas | Karoline Strapason Jambersi e Antonio Gonçalves de Oliveira | O artigo apresenta um estudo exploratório sobre o fundo especial destinado à infância e à adolescência na cidade de Curitiba. |
| 50 anos dos “Direitos da Criança” na convenção americana de direitos humanos: a história do artigo 19 | Revista de Direito Internacional | Sven Peterke e Paloma Leite Diniz Farias | O artigo aborda os 50 anos dos “Direitos das Crianças” e seus progressos. |
| Subtração internacional de crianças: análise do enquadramento da violência doméstica como flexibilidade ao retorno imediato à residência habitual | Revista de Direito Internacional | Vivian Daniele Rocha Gabriel | O artigo trata da subtração internacional de crianças e até que ponto os seus entendimentos, exceções e regras variadas se transformam em violência doméstica para as crianças. |
| O neoconstitucionalismo e seus impactos frente ao | Revista Direitos Fundamentais & Democracia | Karyna Batista Sposato e | O estudo revelou os impactos do trabalho infantojuvenil |

¹⁰ Tradução para o português: “Um protagonismo infantil reverso: uma análise sobre a proteção legal contra o trabalho infantil na Bolívia”.

| | | | |
|--|--|--|---|
| trabalho infante juvenil brasileiro | | Marcelo Oliveira do Nascimento | irregular no Brasil e suas projeções para o futuro. |
| O direito de crianças à visitação a familiares em restrição de liberdade e a gestão decisória: uma revisão normativa | Revista Direitos Fundamentais & Democracia | Carolina Costa Ferreira e Eduarda Toscani Gindri | O artigo discute sobre a visitação das crianças aos familiares privados de liberdade, analisando a violação de seus direitos fundamentais. |
| Família extensa ou adoção: critérios para a efetividade do princípio constitucional do melhor interesse da criança e do adolescente nos processos de colocação em família substituta | Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM | Vanessa Ribeiro Corrêa Sampaio Souza e Manoela Gomes Fernandes | O estudo analisa quais critérios devem ser levados em conta para que se flexibilize o cumprimento da regra, e a criança ou adolescente possa preferir sua família substituta. |

D) ARTIGOS CORRESPONDENTES À CATEGORIA JURÍDICA A+C (ACESSIBILIDADE E/OU PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E CRIANÇAS E/OU ADOLESCENTES)

| Título do artigo | Periódico | Autoria | Síntese |
|--|--------------------------------|---|---|
| Cuidado e direitos fundamentais: o caso do habeas corpus coletivo para pais e responsáveis por crianças e pessoas com deficiência | Espaço Jurídico Journal of Law | Hellen Nicácio de Araújo e Elda Coelho de Azevedo Bussinger | O artigo apresenta um estudo de caso, analisando o Habeas Corpus 165.704 DF, destinado a todas as pessoas presas, as quais são responsáveis por crianças e pessoas com deficiência. |
| Benefício de prestação continuada temporário para crianças acometidas pela síndrome congênita do Zika vírus: uma análise crítica sobre seu potencial de ampliação da proteção social | <i>Novos Estudos Jurídicos</i> | Bruna Angotti Regina Stela Corrêa Vieira e Robison Tramontina | O artigo apresenta uma análise do Benefício de prestação continuada temporário concedido às crianças acometidas pela síndrome congênita do Zika Vírus. |

E) ARTIGOS CORRESPONDENTES À CATEGORIA JURÍDICA A+B (ACESSIBILIDADE E/OU PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E DIREITO À EDUCAÇÃO)

| Título do artigo | Periódico | Autoria | Síntese |
|--|--|--|--|
| Direitos fundamentais, garantias constitucionais e políticas | Revista de Direitos e Garantias Fundamentais | Danielle Anne Pamplona, Marco Antônio César Villatore, | Neste estudo são analisados direitos garantidos pela Constituição de 1988 para atender os interesses de pessoas com algum tipo de deficiência permanente ou transitória. |

| | |
|---|--|
| públicas de educação: clas- ses hospitalares como políticas públicas de in- clusão | Claudine Aparecido Terra, Miriam Olívia Knopik Ferraz |
|---|--|

F) ARTIGOS CORRESPONDENTES À CATEGORIA JURÍDICA B+C (DIREITO À EDUCAÇÃO E CRIANÇAS E/OU ADOLESCENTES)

| Título do artigo | Periódico | Autoria | Síntese |
|--|----------------------------|---|---|
| A, B, C, Google: Riscos ao Direito Fundamental à Proteção de Dados de Crianças e Adolescentes no G Suite for Education | Revista de Direito Público | Marco Aurélio Marrafon e Elora Raad Fernandes | O artigo visa compreender como governos e empresas compartilham dados pessoais de crianças e adolescentes e as possíveis violações ao Estado de Direito, através de tecnologias da informação e comunicação, como a plataforma G Suite for Education. |

APÊNDICE D

ARTIGOS PERTENCENTES AOS PERIÓDICOS DO ESTRATO QUALIS A2¹

A) ARTIGOS CORRESPONDENTES À CATEGORIA JURÍDICA A (ACESSIBILIDADE E/OU PESSOAS COM DEFICIÊNCIA)

| Título do artigo | Periódico | Autoria | Síntese |
|--|--|---|---|
| A capacidade da pessoa com deficiência psíquica ou intelectual para exercer atos de gestão empresarial | Civilistica.com | Caroline Viriato Memória | O artigo trata sobre a necessidade de haver uma alteração de concepção quanto à capacidade das pessoas com deficiência em relação ao empreendedorismo. |
| A capacidade civil e o modelo de proteção das pessoas com deficiência mental e cognitiva: estágio atual da discussão | Civilistica.com | Simone Tassinari Cardoso Fleischmann e Andressa Tonetto Fontana | O artigo aborda as alterações promovidas pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência no que tange ao modelo de capacidade civil do ordenamento brasileiro, analisando os institutos da tomada de decisão apoiada e da curatela. |
| A capacidade civil e o sistema de apoios no Brasil | Civilistica.com | Joyceane Bezerra De Menezes, Francisco Luciano Lima Rodrigues, Maria Celina Bordin De Moraes | Esta pesquisa revela o regime das incapacidades adotado no Brasil, as mudanças ocorridas e as dificuldades experimentadas. |
| Estatuto da Pessoa com Deficiência e a teoria das incapacidades | Revista de Direito Civil Contemporâneo | Marina Luiza Amari e José Antônio Peres Gediel | O artigo relata as mudanças no código civil brasileiro pela entrada em vigor do Estatuto da Pessoa com Deficiência, em janeiro de 2016. |

¹ Legenda. A = acessibilidade e/ou pessoas com deficiência; B = direito à educação; C = crianças e/ou adolescentes

B) ARTIGOS CORRESPONDENTES À CATEGORIA JURÍDICA B (DIREITO À EDUCAÇÃO)

| Título do artigo | Periódico | Categoria Jurídica | Síntese |
|---|---|---|---|
| A prática do homeschooling entre proibição judicial, regulamentação executiva e omissão legislativa | Revista Brasileira de Direitos Fundamentais & Justiça | Mônia Clarissa Hennig Leal e Maria Valentina de Moraes | O artigo evidencia que, devido as posições adotadas pelos poderes (Judiciário, Legislativo e Executivo), pode-se afirmar que não há um diálogo entre eles em relação à prática do "homeschooling". |
| Apresentação: Inclusão racial no ensino superior: impactos, consequências e desafios | Novos Estudos CEBRAP | Márcia Lima e Luiz Augusto Campos | O artigo pretende estudar as cotas raciais no ensino superior brasileiro. |
| Para além do acesso e da inclusão: impactos da raça sobre a evasão e a conclusão | Novos Estudos CEBRAP | Andréa Lopes da Costa e Felícia Picanço | O artigo busca analisar os efeitos das desigualdades socioeconômicas nas chances de conclusão e evasão de negros e brancos a partir de um estudo de caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro. |
| Ações afirmativas e formas de acesso no ensino superior público: o caso das comissões de heteroidentificação | Novos Estudos CEBRAP | Ana Claudia Cruz da Silva, Diogo Marçal Cirqueira, Flavia Rios e Ana Luiza Monteiro Alves | O artigo aborda as ações afirmativas para negros e indígenas no ensino superior, a partir do estudo de caso da comissão de heteroidentificação da Universidade Federal Fluminense. |
| Estudar e trabalhar: um olhar qualitativo sobre uma complexa combinação nas trajetórias juvenis | Novos Estudos CEBRAP | Helena Wendel Abramo, Gustavo Venturi e Maria Carla Corrochano | Este artigo analisa a experiência simultânea de estudar e trabalhar, emblemática da condição juvenil no Brasil, a partir de pesquisa qualitativa realizada com 32 jovens de camadas populares da Região Metropolitana de São Paulo. |
| Diferentes vulnerabilidades dos jovens que estão sem trabalhar e sem estudar: como formular políticas públicas? | Novos Estudos CEBRAP | Enid Rocha, Joana Costa, Claudia Barbosa e Silva, Anne Posthuma e Luiz Antonio Caruso | O artigo analisa as vulnerabilidades dos jovens que se encontram sem trabalhar e sem estudar, a partir de dados empíricos produzidos com jovens de Recife. |
| As fake news na era digital e a ausência de políticas públicas de educação para o uso das TIC's | Revista Culturas Jurídicas | Charles Emmanuel Parchen, Cinthia Oblande de Almendra Freitas e | O artigo aborda a tecnologia usada como ferramenta para a educação nas políticas públicas como a melhor forma de conter <i>fake news</i> e |

| | | | |
|--|----------------------------|--|---|
| | | Tássia Teixeira de F.B.E Cavalli | atender as liberdades individuais, baseada na inclusão digital. |
| Homeschooling: constitucionalidade e riscos da tendência a grupos vulneráveis no Brasil em tempos de covid-19 | Revista Culturas Jurídicas | Valéria Silva Galdino Cardin e Raíssa Arantes Tobbin | O artigo demonstra que, no atual cenário, discute-se o papel do “homeschooling”, ainda mais tratando a educação de grupos vulneráveis. De acordo com esta revisão e a legislação vigente, fica claro que o ambiente escolar continua sendo o melhor alicerce para o conhecimento formal e científico. |
| A inconstitucionalidade das legislações municipais e estaduais baseadas na “escola sem partido”: em defesa aos direitos fundamentais e as liberdades constitucionais do Estado Democrático de Direito brasileiro | Revista do Direito | Caroline Müller Bittencourt e Maurício Zockun | O artigo aborda a defesa dos direitos fundamentais e das liberdades constitucionais do Estado Democrático de Direito, concluindo que é dever jurídico, republicano e civilizatório impedir o seu retrocesso. |
| Legal education in the 21st century and the artificial intelligence ² | Revista opinião jurídica | Mateus de Oliveira Fornasier | O artigo objetiva estudar os principais reflexos da economia digital que influenciam a educação jurídica, e algumas das sugestões operacionais que acompanham as críticas a esse processo. |

C) ARTIGOS CORRESPONDENTES À CATEGORIA JURÍDICA A+B (ACESSIBILIDADE E/OU PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E DIREITO À EDUCAÇÃO)

| Título do artigo | Periódico | Categoria Jurídica | Síntese |
|--|--------------------------|---|--|
| Educação inclusiva para pessoas com deficiência: protagonismo docente e combate ao preconceito | Revista opinião jurídica | Gabriela Natacha Bechara, Horácio Wanderlei Rodrigues e Marcelo Vitor Silva Rizzo | O artigo relata que a educação inclusiva é uma forma de combate ao preconceito e a importância do papel do professor neste processo. |

² Tradução para o português: “A educação jurídica no século XXI e a inteligência artificial”.

APÊNDICE E

PUBLICAÇÕES ENCONTRADAS NO *SITE* DA UNESCO QUE NÃO ABORDARAM AS TRÊS CATEGORIAS DE PALAVRAS UTILIZADAS COMO FILTRO¹ EM CONJUNTO

| Título do documento | Tradução para o português | Ano de Publicação |
|---|---|--------------------------|
| <i>Boosting gender equality in science and technology: A challenge for TVET programmes and careers</i> | Impulsionando a igualdade de gênero em ciência e tecnologia: um desafio para programas e carreiras de TVET | 2020 |
| <i>Towards inclusion in education: Status, trends and challenges. The UNESCO Salamanca Statement 25 years on</i> | Rumo à inclusão na educação: status, tendências e desafios. A Declaração de Salamanca da UNESCO 25 anos depois | 2020 |
| <i>Switched on: Sexuality education in the digital space</i> | LIGADO: Educação em sexualidade no espaço digital | 2020 |
| <i>A primer for engaging education stakeholders in policy reviews</i> | Uma cartilha para engajar as partes interessadas da educação em revisões de políticas | 2020 |
| <i>Humanistic futures of learning: Perspectives from UNESCO Chairs and UNITWIN Networks</i> | Futuros humanísticos da aprendizagem: Perspectivas das Cátedras da UNESCO e das Redes UNITWIN | 2020 |
| <i>Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action International Commission on the Futures of Education</i> | Educação em um mundo pós-COVID: Nove ideias para ação pública Comissão Internacional sobre o Futuro da Educação | 2020 |
| <i>Education for Sustainable Development: A roadmap</i> | Educação para o Desenvolvimento Sustentável: Um roteiro | 2020 |
| <i>Positive Learning: How the education sector can meet the needs of learners living with HIV</i> | Aprendizagem Positiva: Como o setor de educação pode atender às necessidades dos alunos que vivem com HIV | 2021 |
| <i>COVID-19: reopening and reimagining universities, survey on higher education through the UNESCO National Commissions</i> | COVID-19: reabrindo e reimaginando universidades, pesquisa sobre ensino superior por meio das Comissões Nacionais da UNESCO | 2021 |
| <i>Education and Technological Transformations for Human-centered recovery. The Global Education Coalition in action</i> | Educação e Tecnologia: Transformações para uma recuperação centrada no ser humano: A Coalizão Global de Educação em ação | 2021 |

¹ As palavras utilizadas como filtros de busca foram: "Covid" e "Child" e "disability" ou "disabled" ou "disadvantaged".

| | | |
|--|--|------|
| <i>Inclusion in early childhood care and education: Brief on inclusion in education</i> | Inclusão nos cuidados e educação da primeira infância: Síntese sobre inclusão na educação | 2021 |
| <i>Learn for our planet: A global review of how environmental issues are integrated in education</i> | Aprenda para o nosso planeta: uma revisão global de como as questões ambientais são integradas na educação | 2021 |
| <i>Right from the start: build inclusive societies through inclusive early childhood education</i> | Desde o início: construir sociedades inclusivas por meio da educação inclusiva na primeira infância | 2021 |
| <i>Strengthening Education: Management Information Systems for increased resilience to crises. A synthesis of case studies</i> | Fortalecimento da Educação: Sistemas de Informação Gerencial para maior resiliência a crises: Uma síntese de estudos de caso | 2021 |
| <i>Understanding the impact of artificial intelligence on skills development</i> | Entendendo o impacto da inteligência artificial no desenvolvimento de habilidades | 2021 |
| <i>Violence and bullying in educational settings: The experience of children and young people with disabilities</i> | Violência e <i>bullying</i> em ambientes educacionais: A experiência de crianças e jovens com deficiência | 2021 |
| <i>World Teachers' Day 2021 Fact Sheet</i> | Ficha informativa do Dia Mundial dos Professores 2021 | 2021 |

APÊNDICE F

PUBLICAÇÕES ENCONTRADAS NO *SITE* DA UNESCO QUE ABORDARAM AS TRÊS CATEGORIAS DE PALAVRAS UTILIZADAS COMO FILTRO¹ EM CONJUNTO

| Título do documento | Tradução para o português | Ano de Publicação |
|---|---|--------------------------|
| <i>Global education monitoring report Inclusion and education: All means all</i> | Relatório de monitoramento global da educação: inclusão e educação: Todos, sem exceção | 2020 |
| <i>Supporting teachers in back-to-school efforts: Guidance for policy-makers</i> | Esforços para apoiar os professores na volta às aulas: Orientações para formuladores de políticas públicas | 2020 |
| <i>Stepping up effective school health and nutrition: A partnership for healthy learners and brighter futures</i> | Intensificando a saúde e a nutrição escolar eficazes: uma parceria para alunos saudáveis e futuros mais brilhantes | 2020 |
| <i>Framework for reopening schools</i> | Quadro para reabertura das escolas | 2020 |
| <i>Beijing+25: generation equality begins with adolescent girls' education</i> | Pequim+25: igualdade de geração começa com educação das adolescentes | 2020 |
| <i>Global education monitoring report a new generation: 25 years of efforts for gender equality in education</i> | Relatório de monitoramento da educação global: uma nova geração: 25 anos de esforços pela igualdade de gênero na educação | 2020 |
| <i>Inclusive teaching: Preparing all teachers to teach all students</i> | Ensino inclusivo: preparando todos os professores para ensinar todos os alunos | 2020 |
| <i>Responding to COVID-19 and beyond: The Global Education Coalition in action</i> | Enfrentando a COVID-19 e além: A Coalizão Global de Educação em ação | 2020 |
| <i>The Digital Transformation of Education: Connecting Schools, Empowering Learners</i> | A transformação digital da educação: conectando escolas, capacitando alunos | 2020 |
| <i>Act now: Reduce the impact of COVID-19 on the cost of achieving SDG 4</i> | Aja agora: reduza o impacto da COVID-19 nos custos para alcançar o Objetivo 4 de desenvolvimento sustentável | 2020 |

¹ As palavras utilizadas como filtros de busca foram: "Covid" e "Child" e "disability" ou "disabled" ou "disadvantaged".

| | | |
|---|--|------|
| <i>Embracing a culture of lifelong learning: Contribution to the Futures of Education initiative</i> | Abraçando uma cultura de aprendizagem ao longo da vida: Contribuição à iniciativa Futuros da Educação | 2020 |
| <i>The importance of investing in the well-being of children to avert the learning crisis</i> | A importância de investir no bem-estar das crianças para evitar crises de aprendizagem | 2020 |
| <i>How many students are at risk of not returning to school?</i> | Quantos alunos correm o risco de não voltar à escola? | 2020 |
| <i>Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action</i> | Educação em um mundo pós-COVID: Nove ideias para ações públicas | 2020 |
| <i>AI and education Guidance for policy-makers</i> | Inteligência artificial e Educação: Guia para as formuladores de políticas públicas | 2021 |
| <i>Supporting learning recovery one year into COVID-19: The Global Education Coalition in action</i> | Apoiando a recuperação da aprendizagem um ano após a COVID-19: A Coalizão Global de Educação em ação | 2021 |
| <i>Ensuring inclusive education for ethnolinguistic minority children in the COVID-19 era</i> | Garantir a educação inclusiva para crianças de minorias etnolinguísticas na era da COVID-19 | 2021 |
| <i>Guidelines to strengthen the right to education in national frameworks</i> | Diretrizes para fortalecer o direito à educação nos panoramas nacionais | 2021 |
| <i>How committed? Unlocking financing for equity in education</i> | Quão comprometido? Desbloquear o financiamento para a equidade na educação | 2021 |
| <i>Right to pre-primary education: A global study</i> | Direito à educação pré-primária: Um estudo global | 2021 |
| <i>Ensuring effective distance learning during COVID-19 disruption: Guidance for teachers</i> | Garantir o ensino a distância eficaz durante a interrupção da COVID-19: Guia para professores | 2021 |
| <i>Measuring global education goals: How TIMSS helps</i> | Medindo as metas globais de educação: como o TIMSS ajuda | 2021 |
| <i>What have we learnt? Overview of findings from a survey of ministries of education on national responses to COVID-19</i> | O que nós aprendemos? Visão geral dos resultados de uma pesquisa dos ministérios da educação sobre as respostas nacionais à COVID-19 | 2021 |
| <i>Promoting quality in TVET using technology: A practical guide</i> | Promovendo a qualidade na TVET usando a tecnologia: Um guia prático | 2021 |
| <i>Guidelines on open and distance learning for youth and adult literacy</i> | Diretrizes sobre ensino aberto e a distância para alfabetização de jovens e adultos | 2021 |
| <i>The impact of the COVID-19 pandemic on student voice Findings and recommendations</i> | O impacto da pandemia da COVID-19 na voz dos alunos: Constatações e recomendações | 2021 |
| <i>When schools shut Gendered impacts of COVID-19 school closures</i> | Quando as escolas fecham: impactos de gênero do fechamento de escolas em razão da COVID-19 | 2021 |

| | | |
|---|--|------|
| <i>The right to education: What's at stake in Afghanistan? A 20-year review</i> | O direito à educação: o que está em jogo no Afeganistão? Revisão de 20 anos | 2021 |
| <i>Inclusion in early childhood care and education in high-income countries</i> | Inclusão em cuidados e educação na primeira infância em países de alta renda | 2021 |
| <i>Inclusive early childhood care and education: From commitment to action</i> | Cuidados e educação inclusiva na primeira infância: do compromisso à ação | 2021 |
| <i>Technical and vocational education and training for disadvantaged youth</i> | Educação e formação técnica e profissional para jovens em desvantagem | 2021 |
| <i>An unfulfilled promise: 12 years of education for every girl</i> | Uma promessa não cumprida: 12 anos de educação para cada menina | 2021 |
| <i>Integrated approaches to literacy and skills development: Examples of best practice in adult learning programmes</i> | Abordagens integradas para alfabetização e desenvolvimento de habilidades: Exemplos de melhores práticas em programas de aprendizagem de adultos | 2021 |
| <i>Making every school a health-promoting school: Implementation Guidance</i> | Fazendo de cada escola uma escola promotora de saúde: Guia de Implementação | 2021 |
| <i>What's next? Lessons on Education Recovery: Findings from a Survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic</i> | O que vem a seguir? Lições sobre a recuperação da educação: resultados de uma pesquisa dos ministérios da educação em meio à pandemia do COVID-19 | 2021 |
| <i>A snapshot of educational challenges and opportunities for recovery in Africa</i> | Um breve relato dos desafios educacionais e oportunidades de recuperação na África | 2021 |
| <i>Operational tools to advance gender equality: From access to empowerment in and through education</i> | Ferramentas operacionais para promover a igualdade de gênero: Do acesso ao empoderamento na educação e por meio dela | 2021 |
| <i>Welcoming learners with disabilities in quality learning environments: A tool to support countries in moving towards inclusive education</i> | Acolher os alunos com deficiência em ambientes de aprendizagem de qualidade: Uma ferramenta para apoiar os países na transição para a educação inclusiva | 2021 |
| <i>Global education monitoring report summary 2021/2 Non-state actors in education: who chooses? Who loses?</i> | Resumo do relatório de monitoramento da educação global 2021/2 Atores não estatais na educação: quem escolhe? Quem perde? | 2021 |
| <i>The state of the global education crisis: a path to recovery</i> | O estado da crise global da educação: um caminho para a recuperação | 2021 |
| <i>Global Partnership Strategy for Early Childhood 2021-2030</i> | Estratégia de Parceria Global para a Primeira Infância 2021-2030 | 2021 |

| | | |
|---|---|------|
| <i>Teachers have their say Motivation, skills and opportunities to teach education for sustainable development and global citizenship</i> | Os professores têm a sua opinião: Motivação, habilidades e oportunidades para ensinar a educação para o desenvolvimento sustentável e para a cidadania global | 2021 |
| <i>Reimagining our futures together: a new social contract for education</i> | Reimaginando nosso futuro juntos: um novo contrato social para a educação | 2021 |
| <i>Acting for recovery, resilience and reimagining education: The Global Education Coalition in action</i> | Atuando pela recuperação, resiliência e reimaginação da educação: A Coalizão Global de Educação em ação | 2021 |
| <i>The journey towards comprehensive sexuality education: Global status report</i> | A jornada em direção à educação sexual abrangente: Relatório de status global | 2021 |
| <i>Inclusive lifelong learning in cities: Policies and practices for vulnerable groups</i> | Aprendizagem ao longo da vida inclusiva nas cidades: políticas e práticas para grupos vulneráveis | 2021 |



A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de produção e pesquisa científica/acadêmica das ciências humanas, distribuída exclusivamente sob acesso aberto, com parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil e exterior, assim como monografias, dissertações, teses, tal como coletâneas de grupos de pesquisa e anais de eventos.

Conheça nosso catálogo e siga as nossas páginas nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org

contato@editorafi.org