

O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento.



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano III | Volume 5 | Nº 13 | Boa Vista | 2021

<http://revista.ufrb.br/boca>

ISSN: 2675-1488



PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A AGENDA 2030 DA ONU: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS FRENTE AO DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

André Luiz Pereira Spinieli¹

Milena dos Santos Camargo²

Resumo

Este ensaio tem por finalidade expor diferentes desafios contemporâneos que atingem frontalmente o direito à educação inclusiva de pessoas com deficiência, como contrariedade às medidas pensadas para a sustentabilidade e a inclusão social de grupos vulneráveis na Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). Nesse sentido, abordam-se diferentes questões que afetam o direito humano em questão, como o acesso à educação inclusiva em diferentes níveis, a relação entre educação e trabalho da pessoa com deficiência e o acirramento das desigualdades pela pandemia de Covid-19, alinhadas ao papel das metas para a sustentabilidade a partir da Agenda 2030.

Palavras chave: Agenda 2030. Direitos humanos. Educação inclusiva. Pessoas com deficiência.

Abstract

This essay aims to expose different contemporary challenges that directly affect the right to inclusive education of people with disabilities, as opposed to the measures designed for sustainability and the social inclusion of vulnerable groups in the 2030 Agenda of the United Nations (UN). In this sense, different issues that affect the human right in question are addressed, such as access to inclusive education at different levels, the relationship between education and work for people with disabilities and the worsening inequalities caused by the Covid-19 pandemic, aligned with the role of sustainability goals from the 2030 Agenda.

Keywords: 2030 Agenda. Human rights. Inclusive education. People with disability.

A CONSTRUÇÃO DA AGENDA 2030

Em setembro de 2015, os Estados-membros da Organização das Nações Unidas (ONU) se reuniram na sede institucional na cidade de Nova Iorque a fim de discutirem e acordarem sobre a tomada coletiva de medidas que teriam o condão de transformar o mundo e inseri-lo em uma corrente de sustentabilidade. Na ocasião, mediante a identificação e classificação de 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), foram listadas 169 metas aplicáveis aos diferentes países, levando em consideração suas dificuldades e realidades internas. Com isso, formulou-se a chamada Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, que tem por finalidade dar continuidade, agora sob a perspectiva da sustentabilidade, aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), estabelecidos

¹ Mestrando em Direito pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professor na disciplina "Regime Internacional de Direitos Humanos", do curso de Relações Internacionais da mesma instituição. Coordenador do Grupo de Estudos em Filosofia e Direitos Humanos (GEFIDH), vinculado à UNIP/Manaus. Bolsista CAPES/DS. E-mail para contato: andre.spinieli@unesp.br

² Graduada em Direito pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). E-mail para contato: milena.s.camargo@unesp.br



pela organização internacional para o intervalo temporal entre 2000 e 2015. Nesse período, a participação brasileira foi exemplar para a concretização dos objetivos traçados para o milênio, cujo interesse e proximidade se reproduziram quando das discussões sobre os ODS (BRASIL, 2017, p. 9).

Como parte dos projetos do desenvolvimentismo sustentável no novo milênio, o Brasil participou ativamente da Conferência de Países Signatários da Convenção da ONU, em 2018, cujo tema principal era "Ninguém fica para trás com a Implementação Total da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência". Na conferência, foram debatidas metas e programas para a implementação integral dos tratados internacionais sobre direitos das pessoas com deficiência. De fato, a questão da deficiência, que passou a ser visualizada como um problema de direitos humanos após a promulgação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), de 2007, foi referenciada e tangenciada em diferentes objetivos do desenvolvimento, das quais destacamos aqueles que vinculam aspectos das cidades e assentamentos humanos acessíveis, do acesso igualitário aos diferentes níveis da educação, da superação das desigualdades como forma de inclusão social e de empoderamento das pessoas com deficiência e da promoção do trabalho com oportunidades para todos.

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E DIREITO HUMANO DE ACESSO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

86

Em relação ao acesso à educação para pessoas com deficiência, compreendida enquanto um elemento cervical do desenvolvimento sustentável e para o movimento de inclusão social desse grupo, tem-se que sua implementação de forma igualitária provoca mudanças rígidas na filosofia social de determinado tempo, especialmente quanto às percepções atitudinais da sociedade em relação ao que são e à posição que ocupam as pessoas com deficiência na malha coletiva. Apesar do desenvolvimento contemporâneo do conceito que trabalha ontológica e existencialmente o que é *ser* pessoa com deficiência, sobretudo a partir da revalorização da temática com a CDPD de 2007, as diferentes desigualdades permanecem em vigor³.

O Censo Escolar 2018 acusou um aumento de 33,2% no número de matrículas de estudantes com deficiência no período compreendido entre 2014 e 2018 (SOUZA; VIEIRA; AVELAR, 2020, p. 50-51). Nesse sentido, deve-se ter claro que a importância dos direitos educacionais para as pessoas com

³ No direito brasileiro, o principal precedente judicial que veicula o tema da educação inclusiva é a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 5357, ajuizada pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN) em face dos arts. 28 e 30 da Lei nº. 13.146/2015, que estabelece o direito à educação inclusiva para pessoas com deficiência. O conteúdo da ação questionava a constitucionalidade de dispositivos que previam medidas de alto custo para escolas privadas, o que possivelmente causaria sua falência ou a impossibilidade de materializar as exigências legais, levando inevitavelmente ao encerramento de suas atividades. Disso, tomavam como princípio sustentador a ofensa à lógica de razoabilidade, pelo fato de que a lei obrigava a escola comum, não especializada e despreparada para receber pessoas com deficiência a alterar fortemente seus princípios e espaços. O Plenário do Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu favorável à constitucionalidade da lei, não acolhendo os pedidos da CONFENEN.



deficiência não se limita à mera realização do processo de promoção da diversidade social, com a participação de sujeitos que possuem um histórico de exclusão no campo dos projetos sociais, mas também são indispensáveis para possibilitar o protagonismo das lutas encabeçadas pelo grupo e dirigidas ao reconhecimento de uma situação social de sujeito de direitos. Isso porque traçar o itinerário do reconhecimento das pessoas com deficiência frente aos direitos educacionais é instrumento indispensável para a construção da cidadania ativa.

Os caminhos legislativos das pessoas com deficiência no Brasil sempre foram marcados pela esperança de melhores níveis de acesso aos direitos humanos por esse grupo. Em 1988, a promulgação da Constituição Federal e o estabelecimento de diferentes direitos para aqueles que o texto constitucional denominou como *pessoas portadoras de deficiência* marcaram o ingresso do país em uma nova era de constitucionalismo latino-americano, certamente mais preocupado com os direitos das populações vulneráveis e com documentos constitucionais extensos e analíticos, abarcando diversificados temas afeitos aos direitos humanos. Outro exemplo é a Lei nº. 13.146, de 2015, que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Por meio de mudanças legislativas, o documento busca assegurar um quadro de direitos que tenham por objeto conduzir a pessoa com deficiência à situação de inclusão social, de igualdade e, conseqüentemente, operando estruturalmente a diminuição da ausência das diferentes formas de acessibilidade nos espaços sociais. O capítulo IV do Estatuto traz garantias referentes à educação, como a adesão de projetos pedagógicos que institucionalizam a educação especializada, a proibição de escolas particulares a cobrarem a mais pela prestação de tais serviços e a atribuição da responsabilidade do poder público de desenvolver, promover e avaliar diversas medidas voltadas para a educação em todos os níveis para as pessoas com deficiência, além de atribuir ao Estado, à família, à comunidade escolar e à sociedade o papel de se comprometer com uma educação de qualidade e livre de qualquer tipo de discriminação. No entanto, uma perspectiva formal de direitos humanos, dissociada da prática cotidiana, não reverbera na esfera de acesso dos grupos vulneráveis às suas garantias educacionais reconhecidas pelos textos legislativos.

A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (PNEE) NA CONTRAMÃO DA INCLUSÃO SOCIAL

Nesse viés, em relação à materialização dos direitos educacionais para pessoas com deficiência, a ausência de professores e intérpretes capacitados para receber o aluno nessas condições nas escolas brasileiras representa parcela do projeto de abandono estatal frente às necessidades específicas desse grupo. Um exemplo do descaso e da falta de entendimento estatal sobre a educação inclusiva foi



materializado a partir do Decreto nº. 10.502, de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE). Uma vez que o Decreto se conforma enquanto um incentivo à segregação de alunos com deficiência frente àqueles que não possuem deficiência, estabiliza-se um estado de retrocesso em relação aos avanços observados mediante processos de luta social ao longo da história das pessoas com deficiência no Brasil, em busca de mecanismos de acesso à educação inclusiva. A PNEE tem como principal objetivo a flexibilização nos sistemas de ensino, ofertando alternativas como classes e escolas especializadas para os estudantes com deficiência e classes e escolas bilíngues de surdos, de acordo com as necessidades específicas do estudante. Tais medidas, deixam a critério dos pais a escolha de qual escola matricular seus filhos. A medida se afirma como uma violação à Constituição Federal em relação às garantias de inclusão, uma vez que retira a obrigatoriedade da inclusão nas escolas, colocando a critério da família o local de estudo, e ele, assim como outros especialistas, não veem esse decreto como uma medida inclusiva (RICARDO, 2020). A Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e Idosos (AMPID) publicou uma nota de repúdio⁴ ao Decreto, em que apresenta normas, como a Lei nº. 13.146/2015, trechos constitucionais, como o art. 208, inciso III da Constituição Federal e convenções internacionais, como a CDPD, sobre os direitos humanos da pessoa com deficiência e a inclusão escolar, para demonstrar como o Decreto atinge frontalmente todas essas conquistas das pessoas com deficiência que estão presentes, ainda que formalmente, no ordenamento jurídico brasileiro (AMPID, 2020). Dessa forma, é possível afirmar que este Decreto afasta o Brasil das metas da Agenda 2030 da ONU, uma vez que marca o retorno das pessoas com deficiência à condição de sujeitos segregados do convívio social ou mesmo do sentido de inclusão social. A principal meta do ODS em relação às pessoas com deficiência é justamente garantir igualdade de acesso a todos os níveis de educação (SOUZA; VIEIRA; AVELAR, 2020).

Os problemas de inclusão não se limitam às falhas de ensinamento ou ao modelo das instituições educacionais. Conforme Romeu Sassaki (2008), também abarcam aspectos vinculados a práticas discriminatórias diretas praticadas por outros estudantes, que podem inclusive se revestir do conceito de intimidação sistemática – o *acoso escolar* ou *bullying* – ou mesmo por funcionários do ambiente escolar. Assim, ainda que caiba ao Estado a responsabilidade de garantir, desenvolver e monitorar o sistema educativo inclusivo em todo seu conjunto, nos diversos níveis e modalidades de ensino, a promoção dos direitos educacionais das pessoas com deficiência não é atribuição exclusiva do ente estatal, uma vez que também inclui a família e a sociedade em geral, pois a falta de informação e as diversas formas de

⁴ A Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e Idosos (AMPID) publicou, no dia 02 de outubro de 2020, uma nota de repúdio ao Decreto Nº 10.502/2020, por entender que este representa um retrocesso nos avanços relacionados ao direito humano à educação inclusiva. Disponível em: <https://ampid.org.br/site2020/nota-publica-de-repudio-ao-decreto-no-10-502-2020/>



preconceito que sofrem as pessoas com deficiência também afastam o país de cumprir as metas da Agenda 2030, criando a necessidade de ação de todos os membros da sociedade, para redução de tais problemáticas.

Parece-nos que a melhor interpretação que deve ser feita sobre os ODS que relacionam temas de educação para pessoas com deficiência é aquela que faz uso da educação em direitos humanos como parcela essencial da formação de pessoas que objetivem atingir o senso de respeito à diversidade e que tenham consigo a proposta de inclusão social de estudantes com deficiência. A educação para pessoas com deficiência não deve ser reputada como educação especial, mas sim deve ter o sentido de uma educação inclusiva, que permita ao aluno com deficiência a convivência com aqueles que não possuem deficiências. A convivência de alunos sem deficiência com aqueles que possuem algum tipo de deficiência não caracteriza apenas um direito humano da população vulnerável em questão, mas também representa a oportunidade humanitária da maioria conviver com a minoria e aprender sobre tolerância e acolhimento (ARAÚJO, 2015).

Ao se pensar um modelo de educação inclusiva que esteja de acordo com os ODS desenhados pela ONU, é certo que seu viés deve ser alinhado aos direitos humanos, de modo que assuma uma vertente de empoderamento das capacidades das pessoas com deficiência. Embora o acordo e a tentativa paulatina de implementação do desenvolvimento sustentável seja um feito recente, no campo da educação inclusiva para pessoas com deficiência, o direito internacional dos direitos humanos já havia promulgado diferentes declarações sobre o tema. Há dois exemplos marcantes: o primeiro diz respeito à Declaração de Salamanca, de 1994, que foi fruto de uma conferência internacional sobre práticas educacionais voltadas a pessoas com *necessidades especiais* e cuja importância está em prever a inclusão de pessoas com deficiência em escolas regulares; o segundo é a Declaração de Sapporo, aprovada no ano de 2002, no Japão, responsável pela defesa da ideia de que a pessoa com deficiência deve ter participação plena no processo de formação, desde a infância.

Para além da educação formal em nível fundamental e médio, destaca-se a questão do acesso ao ensino superior para a pessoa com deficiência, que resvala diretamente na questão profissional, além de ter identidade com a proposta de desenvolvimento sustentável pensada pela ONU. De acordo com o Censo da Educação Superior (BRASIL, 2019), houve um aumento significativo na quantidade de pessoas com deficiências matriculadas em universidades após o ano de 2016, em que a Lei nº. 12.711, de 2012, denominada "Lei de Cotas" foi alterada para incluir as pessoas com deficiência. Em realidade, o número de pessoas com deficiência que se encontram matriculadas no ensino superior passou de 37.986 em 2015 para 43.633 em 2018. Contudo, os estudantes com deficiência ainda representavam apenas 0,52% do total de matriculados no ensino superior ao longo do ano de 2018 (BRASIL, 2019).



É importante frisar que ter acesso ao ensino superior não está relacionado apenas à possibilidade de ingressar no mercado de trabalho. Isso porque também significa empoderar as pessoas com deficiência e a sua participação na sociedade, para que possam exercer sua cidadania e ter maior autonomia na realidade material, enquanto sujeitos vulneráveis. Portanto, as políticas de inclusão não devem estar voltadas apenas para o processo seletivo, já que se faz preciso ofertar atenção às ações de permanência dessas pessoas no ambiente universitário, que, em muitos casos, não está preparado para receber pessoas com deficiência, sobretudo pela ausência de provisão das diferentes formas de acessibilidade. Na verdade, as questões de permanência da pessoa com deficiência no ensino superior possuem múltiplas dimensões que devem ser postas em mesma ordem de importância, uma vez que englobam aspectos sobre a arquitetura do espaço, aspectos pedagógicos, metodológicos, materiais e informacionais (OLIVEIRA, 2013).

PANDEMIA E (NÃO) INCLUSÃO SOCIAL, EDUCACIONAL E TRABALHISTA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

De forma estrutural, as ações de permanência e acessibilidade foram deixadas de lado por muitas instituições que adotaram o ensino remoto emergencial durante o ano de 2020 (CORRÊA, 2020). A pandemia do Covid-19 fez com que muitas universidades adotassem o ensino remoto para continuarem com as atividades, mas pouca atenção foi destinada a um ensino remoto inclusivo (CORRÊA, 2020). O Conselho Nacional da Educação publicou o Parecer nº. 5/2020⁵ sobre a reorganização do calendário escolar, em vista da pandemia, mas não tratou de maneira específica e aprofundada sobre os métodos inclusivos a serem adotados para pessoas com deficiência (SUDO, 2020). Assim, percebe-se que instituições do ensino básico e superior não pensaram na necessidade legendar aulas e materiais em LIBRAS ou mesmo inserir audiodescrição de tais arquivos, como métodos acessíveis para pessoas com deficiência, sobretudo àquelas com paralisia cerebral e prejuízos na fala e na mobilidade (OLIVEIRA, 2020). A urgência em resolver as questões do ensino durante a pandemia não levou em consideração as necessidades das pessoas com deficiências. Assim, é notável que o Brasil não estava preparado para um ensino remoto inclusivo e que deve aprofundar-se na questão para que possa melhorar essa modalidade de ensino durante e após a pandemia, de modo a planejar a volta segura e adequada desses alunos ao modelo presencial, tendo em vista a implementação de mudanças estruturais, a fim de evitar novas violações de direitos humanos das pessoas com deficiência.

⁵ O Conselho Nacional de Educação aprovou este Parecer em abril de 2020. Trata-se da reorganização do calendário letivo de 2020, por causa da Pandemia do COVID-19, além de propor uma série de ações relacionadas ao ensino remoto, a fim de mitigar os impactos da pandemia na Educação. Aborda brevemente questões sobre o Atendimento Educacional Especializado e acessibilidade para os estudantes com deficiência.



Como corolário do direito à educação inclusiva, o acesso da pessoa com deficiência ao mercado de trabalho representa fator que deve ser repensado após a pandemia, principalmente em virtude de diferentes marcadores de vulneração dessas garantias que advieram durante o estado pandêmico (BLANCO, 2020). De fato, o retrato do acesso das pessoas com deficiência ao mercado de trabalho é deficitário no Brasil. Mércia Souza, Denise Vieira e Kátia Avelar (2020), afirmam que o número de empregos formais para as pessoas com deficiência cresceu, ainda que de maneira incipiente, já que não ultrapassou a marca de 1% do total de empregos no país. Uma das principais barreiras observadas em relação à profissionalização da pessoa com deficiência é justamente a ausência de escolarização desses indivíduos, além da persistência das barreiras atitudinais e arquitetônicas no espaço de trabalho.

Na realidade, a inserção da pessoa com deficiência em um mercado de trabalho despreparado para recebê-las nada mais é senão fruto de uma inclusão mecanicista, que não possui preocupações com o acesso a direitos ou com o bem-estar das pessoas com deficiência, mas visa somente atender aos interesses do capitalismo, do acúmulo de bens e da produção irrefreável (PINA, 2010). A fim de atingir as Metas de Desenvolvimento do Milênio de 2015, o Brasil se comprometeu a capacitar as pessoas com deficiência, retirando as barreiras que as impedem de acessar uma boa educação, um trabalho digno e serem ouvidas na sociedade, agora é preciso que essas medidas se efetivem. Para além de uma falsa inclusão social das pessoas com deficiência no mundo do trabalho, que serve exclusivamente à racionalidade capitalista, tem-se que os impactos da ausência estrutural de educação profissional para o grupo possibilita enxergar "evidências de que as pessoas com deficiência experimentam piores resultados socioeconômicos e pobreza do que as pessoas não deficientes" (SOUZA; VIEIRA; AVELAR, 2020, p. 54). Uma vez que os direitos das pessoas com deficiência compõem um bloco que reclama a materialização integral, é impossível dissociar educação inclusiva e acesso aos direitos trabalhistas por parte das pessoas com deficiência. Isso porque, na ausência de uma educação formal ou profissionalizante para esse grupo, que funciona também como um direito instrumental, inviabiliza o direito ao trabalho e, conseqüentemente, vulnera as propostas levantadas no âmbito dos ODS.

A TÍTULO DE CONCLUSÃO

Dessa forma, a educação inclusiva para as pessoas com deficiência pode ser visualizada não apenas como um elemento intrínseco ao desenvolvimento sustentável, mas também como um direito instrumental para que o grupo atinja o necessário empoderamento que lhe permita se posicionar socialmente como complexo de sujeitos de direitos. No mesmo sentido, a ausência de atenção estatal para o problema da educação profissional de pessoas com deficiência faz com que se produza uma



inclusão social ao revés, que não atende propriamente aos anseios dos direitos humanos, mas somente a interesses econômicos capitalistas, que, movido pela sanha de mercantilizar todas as coisas, também reifica a força de trabalho da pessoa com deficiência. Assim, pode-se afirmar que o projeto de desenvolvimento sustentável pensado pela ONU, a partir das diferentes frentes que compõem os objetivos, foi promulgado em excelente instante, no qual a tendência é justamente manter as discriminações e diferenciações negativas na esfera da invisibilidade, impedindo, por vias oblíquas, o acesso das pessoas com deficiência aos seus direitos humanos.

REFERÊNCIAS

AMPID - Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e Idosos. **Nota Pública de Repúdio ao Decreto nº 10.502/2020**. Brasília: AMPID, 2020.

ARAÚJO, Luiz Alberto David. “A proteção das pessoas com deficiência no Brasil: a aparente insuficiência da Constituição e uma tentativa de diagnóstico”. In: ROMBOLI, Roberto; ARAÚJO, Marcelo Labanca Corrêa de (orgs.). **Justiça constitucional e tutela jurisdicional dos direitos fundamentais**. Belo Horizonte: Arraes, 2015.

BLANCO, Jesús Martín. “El impacto de la pandemia de la COVID19 en los derechos humanos de las personas con discapacidad”. **Revista Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos**, v. 4, n. 2, 2020.

BRASIL. **Relatório nacional voluntário sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Brasília: Presidência da República do Brasil, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Brasília: Inep, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Parecer CNE/CP n. 5/2020**. Brasília: Ministério da Educação e da Cultura, 2020.

CORRÊA, Luiza Andrade. **Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da COVID-19: um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais**. São Paulo: Instituto Rodrigo Mendes, 2020.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira *et al.* “Inclusão de universitários com deficiência na educação superior: o que dizem as pesquisas no Brasil e Uruguai”. **Jornal de Políticas Educacionais**, vol. 11, n. 17, 2017.

OLIVEIRA, Cristina Borges de. “Jovens deficientes na universidade: experiências de acessibilidade?”. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 55, 2013.

OLIVEIRA, Kaynã de. Aprendizado por ensino remoto pode afetar mais alunos com deficiência. **Jornal da USP** [2020]. Disponível em: <<https://jornal.usp.br>>. Acesso em: 23/11/2020.



PINA, Leonardo Docena. “Sociedade inclusiva: a face aparente do capitalismo em uma nova fase”. **Filosofia e Educação**, vol. 2, n. 1, 2010.

RICARDO, Luís. **Nova política de educação especial propõe separação de alunos**. Brasília: Sindicato dos Professores do Distrito Federal, 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. “Artigo 24 – Educação”. In: RESENDE, Ana Paula C. de; VITAL, Flávia Maria de Paiva (Orgs.). **A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência comentada**. Brasília: CORDE, 2008.

SOUZA, Mércia Ferreira de; VIEIRA, Denise Moraes do Nascimento; AVELAR, Kátia Eliane Santos. “Perspectiva do Brasil em atingir as metas da Agenda 2030 – educação profissional para pessoas com deficiência”. **Revista Augustus**, vol. 24, n. 49, 2020.

SUDO, Camila. **Acessibilidade no ensino remoto**. Londrina: Núcleo de Acessibilidade, 2020.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano III | Volume 5 | Nº 13 | Boa Vista | 2021

<http://revista.ufrr.br/boca>

Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávaro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima