



A CONVENÇÃO DE NOVA IORQUE SOBRE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A SITUAÇÃO DO PROFESSOR AUXILIAR PARA ALUNOS PCD NA REDE DE ENSINO BRASILEIRA: 2017 À 2019

Laura Beatriz Pessoa da Fé¹

Leonardo Oliveira Freire²

RESUMO

A Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (PCD) mostrou-se marco histórico no avanço da equidade social. Para efetivar o direito à educação, é prevista a figura do professor auxiliar, que vem sendo implementada inadequadamente. Assim, o objetivo do presente trabalho é analisar a garantia do profissional de apoio especializado para alunos com deficiência. Utilizando pesquisa bibliográfica e observação, chegou-se à conclusão que, mesmo com a garantia legal, falta maior regulamentação sobre a qualificação desse profissional, bem como a real inserção dele em sala de aula.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Direito à Educação. Pessoa com Deficiência. Professor Auxiliar.

¹ Mestre em Direito pela UFRN, especialista em Direito Processual Civil (UNI-RN), graduada em Direito pela UFRN, pesquisadora no Grupo de Pesquisa “O Processo, o Acesso à Justiça e Inovações do Direito” (CNPq/UFRN).

² Mestre (UFRN) e Doutor (UFPE) em Filosofia, Pós-Doutor em Direito (UFRN). Professor do Departamento de Direito Processual e Propedêutica da UFRN (DEPRO). Professor do Programa de Pós-Graduação em Direito da UFRN (PPGD/UFRN). Coordenador do Grupo de Pesquisa “O Processo, o Acesso à Justiça e Inovações do Direito” (CNPq/UFRN).

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo analisará, à luz da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e da legislação brasileira criada a partir dela, a garantia de profissional de apoio e/ou professor auxiliar/acompanhante especializado para alunos com deficiência na de Ensino.

O tema em questão se mostra bastante relevante, visto que a partir dos dados analisados posteriormente o número de crianças e adolescentes impactados por essas medidas é consideravelmente alto. Além disso, o artigo trata de um direito fundamental, o acesso à educação por essas pessoas com equidade, que lhes é garantida por lei.

Entretanto, apesar das garantias instituídas, ainda é um tema considerado recente na legislação brasileira, principalmente quando se trata de crianças que se encontram no Espectro Autista. Diante disso, muito ainda se tem a padronizar quanto ao tipo de acompanhamento que essa pessoa deve ter em ambiente escolar. Muitas hoje são acompanhadas por estagiários, sem formação técnica adequada, e com vínculo inconstante diante da própria característica do estágio. Esse trabalho pode e deve ser realizado multidisciplinarmente. A legislação garante o direito ao acompanhante em sala de aula, mas ainda pouco delimita seu nível de qualificação e o papel que deve desempenhar na escola.

O número de crianças com deficiências matriculadas em escolas regulares é crescente, e frisa-se fundamental, a partir do incentivo por especialistas e pelo poder público. Entretanto, apesar de proporcionar uma melhor socialização e um contato com experiências novas, uma frequência escolar desassistida gera, por muitas vezes, um abandono por parte desses alunos, que necessitam de apoio para atividades básicas como locomoção, higiene, mas também de apoio pedagógico.

Como aspectos metodológicos serão utilizados o aporte da pesquisa bibliográfica (ou de fontes secundárias), a qual abrangerá a bibliografia já publicada em relação ao tema de estudo. Para isso, se utilizou do método dedutivo, além da observação indireta e direta extensiva como técnica de pesquisa, e análise de conteúdo.

O primeiro tópico tratará sobre a Convenção de Nova Iorque e o seu reflexo na legislação brasileira, bem como da importância desse marco legal e quais as modificações nacionais que surgiram a partir dele.

O segundo tópico aborda a situação atual da educação brasileira e o papel do professor auxiliar nesse sistema de inclusão do aluno com deficiência. Dentro desse mesmo quesito serão

apresentados os dados referentes à quantidade de alunos com deficiência inseridos no sistema de ensino, entre os anos de 2017 e 2019, que possuíam o acompanhamento devido.

Com isso, pretende-se mostrar detalhadamente as dificuldades encontradas entre o que está posto em ordenamento jurídico e o que se encontra na prática. Também com caráter informativo, difundir os estudos sobre a educação inclusiva mostra-se urgente.

2 A CONVENÇÃO INTERNACIONAL SOBRE OS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E SEU REFLEXO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

A popularmente conhecida como Convenção de Nova Iorque, a qual tratou sobre Direitos da Pessoa com Deficiência, tem em seu propósito (Brasil, 2009): promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, bem como promover o respeito a sua dignidade inerente.

Considerada um avanço na luta pela equidade de direitos e acesso pleno a educação, objeto desse artigo, a Convenção foi propulsora por estabelecer também na legislação nacional seus reflexos.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada em 2007, foi ratificada pelo Brasil como emenda constitucional através do Decreto Legislativo n.º 186/2008 e do Decreto Executivo n.º 6.949/09. Por meio dela atribui-se um novo conceito de deficiência, logo em seu preâmbulo, quando diz que a delimitação do que é deficiência está relacionada à questão de promover acessibilidade, estando os obstáculos no meio em que vivemos e não no ser humano PCD. O direito à educação das pessoas com deficiência é assegurado em seu art. 24:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:
 - a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana.

Outro ponto fundamental está na letra A do item 2 do mesmo artigo, em que é garantido as pessoas com deficiência que não sejam excluídas do sistema educacional geral pela sua condição e que acessem os mais diversos níveis escolares na infância e juventude.

Abordando os impactos que essa Convenção trouxe ao nosso sistema nacional, tem-se a inserção de novos termos e conceitos a Constituição, buscando a criação de políticas públicas adequadas. Destaca-se o Decreto Presidencial n.º 6.571/08 que institui a matrícula dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e paralelamente no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializados. A função do AEE é complementar a formação do aluno para eliminar barreiras as quais impeçam seu desenvolvimento e participação.

Desta feita, foi realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2010, pelo MEC, o qual foi responsável por gerar a base para o novo Plano Nacional de Educação, que teria vigência entre 2011–2020, por meio do Projeto de Lei n.º 8.035/2010. Todavia, essa proposta virou a Lei Federal n.º 13.005/2014, diante da quantidade de emendas e entraves para sua aprovação. Destaca-se sua meta 4:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Destaca-se do ano de 2011 o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência — Plano Viver sem Limite, instituído por meio do Decreto Presidencial n.º 7.612, de 17 de novembro de 2011. O qual se apresentava como meio para promover os direitos da pessoa com deficiência segundo os termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.

Ademais, o referido plano teria sua realização de forma articulada pela União, Estados, Municípios, Distrito Federal e sociedade civil. As bases de atuação seriam: educação, saúde, inclusão social e acessibilidade.

Imperioso destacar a Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012, a qual estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista³ e que em seu art. 1º, §2º, pela primeira vez coloca o autista como PCD para todos os efeitos legais e em seu artigo 3º, inc. IV, alínea “a”, garante o acesso à educação e ensino profissionalizante, destacando-se o parágrafo único deste:

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado.

Por fim, a modernização de pensamento das duas últimas décadas faz surgir a Lei n.º 13.146/15, o novo Estatuto da Pessoa com Deficiência, ou Lei Brasileira de Inclusão, responsável, mesmo que de forma imperfeita, por incorporar o texto dos decretos os quais trazem a Convenção à Constituição Federal de 1988.

3 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A NECESSIDADE DO PROFESSOR AUXILIAR PARA O ALUNO COM DEFICIÊNCIA

Após analisar os reflexos da convenção nova-iorquina no amparo legal que garante o pleno acesso à educação como direito das PCD, faz-se necessário pensar o papel do profissional acompanhante desse aluno. Quais as atividades ele realiza? Qual formação deve possuir? São questionamentos iniciais.

Partindo dessa premissa, não se deve esquecer da heterogeneidade do grupo de alunos com deficiência que chegam até uma escola, como também do compromisso para verdadeira inclusão, o qual deve ser de todos os atores envolvidos, professores, família, pesquisadores, autoridades públicas e demais profissionais da rede de apoio.

Diante disso, Rabelo (2012, p. de internet) defende que um trabalho realmente bem feito implica em um aumento do material humano envolvido nessa sistemática. Os problemas enfrentados por esses alunos são muitos, dentre eles pode-se citar a ausência de oferta dos serviços de apoio, a baixíssima formação de profissionais especializados, estagiários das mais diversas licenciaturas, e mesmo que esses existissem, pouco investimento para contratação

³ BRASIL, Presidência da República. **Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012**, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Brasília, DF, dezembro de 2012.

dessa equipe, qual seja professor de educação especial, equipe multidisciplinar, para além da falta de recursos materiais que ofereçam condições de trabalho para essa equipe que mais do que nunca precisa atuar em comunicação direta entre seus membros.

Assim sendo, aduz Martins (2011), em sua dissertação, que com a evolução realizada ao longo da recente história da educação inclusiva, surge então à figura de um profissional importante nesse processo. O papel dele passou por várias modificações ao longo dos anos, e ainda existe, em muitos locais, uma indefinição das suas atribuições equívocas e do seu próprio nome. Já foi chamado de profissional de apoio, cuidador, acompanhante terapêutico, agente de inclusão, auxiliar de ensino, estagiário de inclusão, mediador, etc. Gardou (2009, p. de internet) esclarece que na França, por exemplo, o termo usado era auxiliar de vida escolar. Como consequência, tem-se a falta de padronização das funções realizadas por eles.

Durante muito tempo, questionou-se se a denominação “professor auxiliar” era correta, pois se pensava não ser desse profissional a responsabilidade de planejamento pedagógico. Converteu-se, portanto, para “acompanhante terapêutico”, descartado pela conotação clínica, visto que até hoje o termo é utilizado nas clínicas para aplicadores da Terapia ABA⁴. Chegou-se, conforme Leal (2015), ao termo “acompanhante pedagógico”, entretanto, como a atuação desse profissional não fora padronizada, em alguns municípios do país essas pessoas participavam do planejamento pedagógico, tendo então dupla função, apoio pedagógico e auxílio de ensino.

Entretanto, sabe-se que existia outro perfil profissional, aquele que realizava apoio às necessidades básicas de alunos dependentes, os quais eram chamados de cuidadores, profissionais de apoio ou até mesmo estagiários.

A legislação do nosso país também apresenta esse profissional com diferentes nomes. Na Resolução n.º 02/2001 o nome dado é “professor especializado”; na política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, ano 2008, usa-se cuidador ou monitor; na Lei de proteção à Pessoa com autismo é citado como acompanhante especializado, 2012; e na Lei Brasileira da Inclusão, 2015, o termo “profissional de apoio” é retomado.

Avançando em busca de um aparato legal o qual possa traçar um caminho mais próximo da linearidade no contexto de educação inclusiva e a figura desse professor auxiliar, verifica-se uma série de mudanças nas últimas duas décadas, não necessariamente visando uma

⁴ ABA é a abreviação para *Applied Behavior Analysis*. É conhecida também como Análise do Comportamento Aplicada, muito utilizada para o tratamento de crianças autistas. De forma sucinta, a ABA trabalha no reforço dos comportamentos positivos. A academia nacional de ciências dos EUA, por exemplo, concluiu que o maior número de estudos bem documentados se utilizou de métodos comportamentais.

maior qualificação desse profissional. A Resolução n.º CNE/CBE 02/2001 traz essa figura como forma de suporte ao professor titular da sala, esse profissional citado realizava planejamento, elaboração de estratégias, as quais exigiam dos professores formação especializada, qual seja cursos de licenciaturas em educação especial ou de forma complementar por meio de pós-graduação.

Dando prosseguimento, no período de 2005 a 2010 começa a ser valorizado, nas novas resoluções, o Atendimento Educacional Especializado (Martins, 2011), através da sala de recurso multifuncionais, ambiente no qual o professor especializado atua individualmente com o aluno, não abordando os demais profissionais da rede de apoio.

Faz-se necessário mencionar que a omissão desses documentos gera uma série de incertezas no sistema de ensino. Ao contrário da Resolução de 2001 que previa de forma expressa a figura do profissional especializado, os documentos mais atuais dispõem sobre a figura do profissional de apoio sem exigência de capacitação específica, voltando sua atuação mais para limitações de locomoção e higiene, do que para pedagógicas. Essa situação torna-se diametralmente oposta ao crescimento no número de matrículas de alunos com necessidades educacionais diferenciadas nas escolas comuns (INEP, 2019). Lembrando que não é todo aluno com deficiência que precisa do profissional de apoio, devendo ocorrer avaliação prévia.

Assim sendo, quando se pensou na sala de multirecursos extraclasse surge à lacuna de quem daria suporte ao aluno no ambiente de sala de aula e demais espaços da escola. Esse modelo de legislação deixa aberta a possibilidade de enquadrar nessa atividade um profissional sem nenhuma afinidade com a função pedagógica. Não se pode olvidar de mencionar a necessidade de se ter os dois profissionais na escola: o professor especializado e um profissional de apoio conforme necessidade do aluno (Leal, 2015).

Entretanto, frisa Leal (2015) que no ano de 2010 a antiga Secretaria de Educação Especial — SEESP emitiu a Nota Técnica n.º 19/2010 referente ao Profissional de Apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. A nota trata das condições básicas as quais devem ser atendidas para pleno desenvolvimento dos alunos. Abordando o papel desse profissional, é mencionada a acessibilidade às comunicações e dos cuidados com alimentação, higiene e locomoção de acordo com a necessidade do aluno, não com sua deficiência. Deixa expresso que não é papel do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas, nem se responsabilizar pelo ensino do aluno e que todas as pessoas que realizam atividades da escola, devem ser orientadas a lidar adequadamente com esses estudantes. Assim, o supracitado documento recebe críticas por não definir o perfil dessa pessoa

e a quantia que ela deve receber, ficando a instituição livre para definir, o que dificulta a formação de um padrão.

Desta feita, importa destacar a garantia do profissional para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), visto que há legislação específica que traz esse profissional, chamado de “acompanhante especializado”. Como referido em capítulo anterior, a Lei Federal n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012, no art. 3º, inc. IV, par. un., diz que caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação, alimentação e cuidados pessoais, a instituição de ensino disponibilizará o acompanhante especializado.

A Lei Brasileira de Inclusão de 2015, também não caracteriza de forma clara os profissionais de apoio escolar, conforme art. 28:

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 procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas.

O fato prioritariamente observado por Gomes (2010, p.375-396) é que esse profissional não pode exercer a função de qualquer outra já regulamentada, ou seja, o profissional de apoio não é psicólogo, fonoaudiólogo, dentre outros. Entretanto, como falta especificidade na descrição da carreira, gera contratação de profissionais das mais diversas qualificações: desde estagiários, pessoas com ensino médio, a pedagogos com especialização em educação especial. Essa discrepância leva, por conseguinte, a uma diferença de atribuições: alguns possuem condições de dar suporte pedagógico, outros se concentram em atividades diárias.

No ano de 2017, a Defensoria Pública do Estado do Rio Grande do Norte ingressou com Ação Civil Pública⁵ contra o Município de Natal para buscar o cumprimento adequado da legislação, e coibir a contratação de estagiários para a função de apoio em sala de aula. Contratações essas que permanecem até o ano 2024 sem previsão para solução total.

A autora Leal (2015) realizou um estudo na cidade de Teresina/PI, lá se pode observar uma mudança de nomenclatura e atividades desse profissional que nos serve para exemplificar como a falta de padronização prejudica a atividade. De acordo com a autora, buscando uma melhor estratégia, o município denominou os profissionais de “Acompanhantes Terapêuticos”

⁵ Ação Civil Pública n. 0114211-24.2017.8.20.0001. Proposta pela Defensoria Pública do Estado do Rio Grande do Norte contra o Município de Natal, que trata da contratação de Professor Auxiliar e Profissional de Apoio. Brasil, 2017.

e possibilitou que a atividade fosse realizada por estudantes de psicologia e pedagogia, os quais passavam por formação continuada.

O objetivo inicial, segundo Leal (2015) era o de dar suporte aos profissionais da escola, contudo, com o aperfeiçoamento, a função foi delimitada à lida com os alunos, passando pelo auxílio com conteúdo e meios para melhorar a aprendizagem e o bem-estar dos estudantes. Com a Nota Técnica n.º 19/2010, já mencionada, o papel desenvolvido no município de Teresina se mostrou confuso pelas orientações não serem compatíveis com o que eles enxergavam como sua demanda. Mudou-se, portanto, o nome para “professor auxiliar” e, posteriormente, para “acompanhante pedagógico”, objetivando uma melhor delimitação das funções que agora giravam em torno do auxílio ao professor na execução das atividades e posteriormente no cuidado com os alunos.

Além da confusão de atividades, encontrou-se um problema no modo de contratação desses profissionais, assim como no Município de Natal, e isso porque os estagiários, conforme determina a Lei do Estágio, possuem tempo máximo de dois anos em cada lugar, fato que gera uma rotatividade imensa com os alunos. Outros municípios analisados por Leal (2015) foram Belo Horizonte e Cataguases, ambos em Minas Gerais, nesses municípios eram denominados Auxiliar de Apoio à Inclusão e Professor de Apoio, respectivamente, com exigência de ensino médio completo.

Destarte, é válido mencionar pesquisa feita por Gomes e Mendes (2010, p. de internet), também no município de Belo Horizonte, com recorte específico dos alunos com TEA. As pesquisadoras concluíram que mesmo com a presença dos auxiliares o avanço dos alunos era ainda muito baixo, e que isso se dava pela baixa instrução dessa equipe, fazendo com que os estudantes continuassem em muitos pontos desassistidos. Ademais, as autoras deixam evidente que, apesar de inadequado, o modelo atual se mostrava mais benéfico do que os educandos não terem nenhum apoio.

Nesse cenário, pós-nota técnica de 2010, mais precisamente no ano de 2016, o município de Londrina/PR, conforme atesta Prado (2016, p. de internet), foi considerado modelo nacional, apresentando o professor de apoio permanente em sala de aula, um profissional especializado que tem a função de auxiliar a equipe comum mostrando uma postura propositiva para além das orientações legais as quais por muitas vezes trazem conflitos de postura nas escolas.

As demonstrações anteriores nos trazem para essa diversidade de perfis profissionais para exercer a função de apoio do aluno com necessidade educacional especial, desde a formação acadêmica até a atividade desempenhada. Com isso, Leal (2015) traça em seu estudo

que o principal conflito alude na responsabilidade com funções de planejamento e ensino. Sejam adaptações, flexibilização, etc. Diante disso, exibe três formas de atuação, a primeira a qual exige formação na área de educação para atuar com responsabilidades de planejamento, com o que chama de *bi docência*, através de um ensino colaborativo. A segunda, atrelada à guarida de alimentação, locomoção e higiene, sem a necessidade de formação específica. E, a terceira, com os dois profissionais conforme necessidade do aluno por entender que uma atividade não anula a outra. Desse modo, considera essa terceira forma a mais adequada para estudante, que deve ter o profissional encaminhado de acordo com suas necessidades individuais e com funções bem determinadas para uma atuação multiprofissional que não exime a atividade do professor titular.

A discussão sobre o papel desse profissional de apoio é vista por Camilo (2013, p. 97-98) como muito maior do que apenas delimitar funções, passa pelo entendimento do que é pedagógico para o aluno. Entender que a presença de um professor especializado retira do professor titular a regência em sala é não compreender a função escolar para um aluno com necessidades educacionais diferenciadas. Esse estudante precisa desenvolver autonomia, socialização, e habilidades, as quais não necessariamente passam por um currículo tradicional de ensino, mas que merecem a atenção e serem desempenhadas por profissionais qualificados que com os demais membros da equipe pedagógica identifiquem as demandas de cada aluno.

Essa análise, conforme Zerbarto (2014) e Mendes (2010, p. de internet) não pode ser dissociada da questão financeira, visto que a falta de recursos destinados às escolas causa uma sobrecarga imensa nos professores, que sozinhos não têm condições de atender corretamente a todos os alunos, ainda mais um estudante que precise de planejamento individualizado. A contratação de um profissional sem qualificação, por muitas vezes, acaba sendo uma escolha econômica, pelo baixo custo, o que traz à escola e ao professor titular certo conforto pelo apoio, apesar de não necessariamente refletir no aluno atendido, pois não é feito da forma correta. O sucesso desse sistema depende da oferta de tal apoio apropriado.

3.1 DADOS ESTATÍSTICOS RELEVANTES

Prosseguir com a análise deste trabalho engloba entender também quem são esses alunos com necessidades educacionais diferenciadas, quantos são, e onde estão matriculados. Para isso, o INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, realiza anualmente o Censo Escolar da Educação Básica. Esse levantamento é realizado com a

colaboração de secretarias estaduais e municipais de educação e as escolas da rede pública e privada.

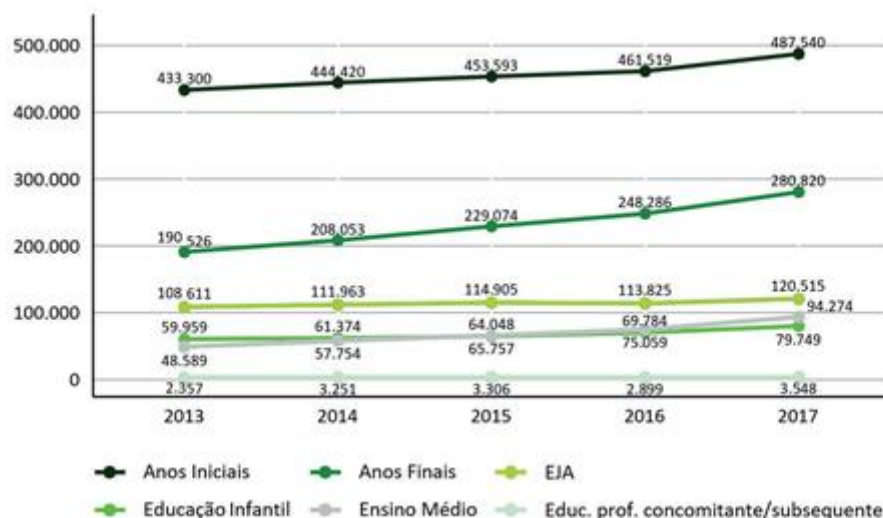
Os censos anuais têm como objetivo captar uma realidade precisa da educação brasileira, em todas as etapas, em relação aos seus alunos, profissionais, turmas, etc., seguindo os princípios fundamentais das estatísticas oficiais adotados pela Assembleia Geral das Nações Unidas. Com esses dados, são pensadas políticas públicas em recorte local e nacional. A coleta dos dados é realizada a partir da plataforma “Educacenso” de forma obrigatória, tendo como base os documentos escolares. Os dados coletados passam por processo de validação pela equipe do Inep e, após prazo para possível retificação, são validados e publicados em veículos oficiais.

Neste trabalho utilizaram-se os censos dos anos 2017 até 2019, sendo este o ano inicial da pandemia. Período o qual modificou todo o funcionamento das escolas do país, cabendo, portanto, uma análise própria.

3.1.1. Do ano de 2017

O primeiro levantamento mostra o número total de matrículas na educação especial, tendo como saída o ano de 2013 e a data final de 2017. Isso representa um crescimento de 26,5% (vinte e seis inteiros e cinco centésimos por cento), com um total de 1,1 milhão de alunos, sendo 72% (setenta e dois por cento) desses estudantes no ensino fundamental. Entretanto, quando se avalia o crescimento nesse mesmo período, a faixa escolar a qual apresentou maior número de matrículas novas foi o ensino médio com 94% (noventa e quatro por cento) de aumento vide gráfico:

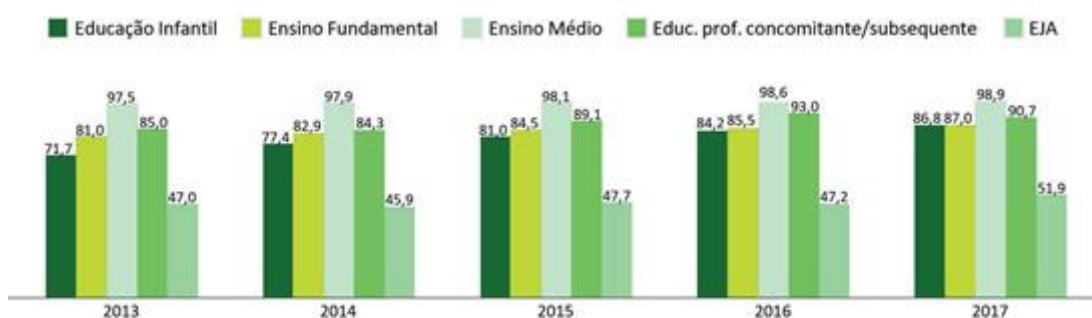
Gráfico 1: Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns, ou especiais exclusivas, segundo etapa de ensino — Brasil – 2013-2017



Fonte: INEP (2017).

Posteriormente, o censo analisa quantos desses alunos estão matriculados em turmas comuns, tendo número superior a 86% (oitenta e seis por cento) desses estudantes em classes regulares, exceto no EJA no ano de 2017. Diferente do gráfico anterior, nesse recorte o ensino médio possui a maior quantidade de alunos em classes comuns, 98,9% (noventa e oito inteiros e nove centésimos por cento). Se analisado o crescimento, entre 2013 e 2017 a educação infantil obteve o maior aumento com 15,1 (quinze inteiros e um centésimo) pontos percentuais.

Gráfico 2: Percentual de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns, segundo etapa de ensino — Brasil – 2013-2017



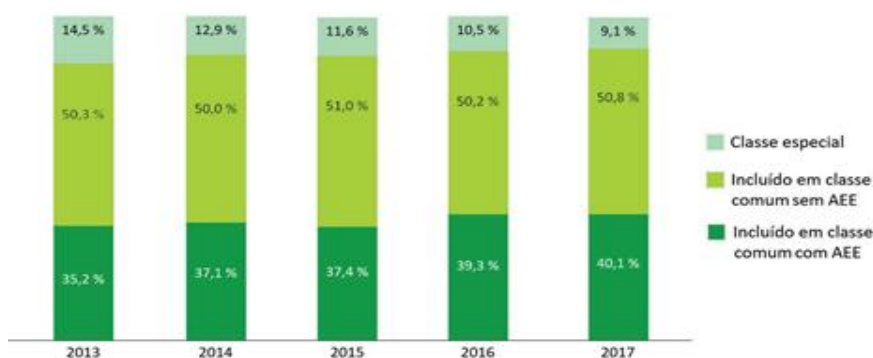
Fonte: INEP (2017).

O censo anual traz em seu resumo técnico as metas relacionadas ao Plano Nacional de Educação, a meta 4 refere-se à educação especial de crianças e adolescentes, 4 (quatro) a 17

(dezessete) anos, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

O gráfico abaixo mostra o crescimento no número de alunos incluídos em classe comum vem crescendo ao longo dos anos, entretanto, além disso, mostra como principal ponto o percentual de alunos dessa faixa etária, em classes comuns, e que tem acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), passando de 35,2% (trinta e cinco inteiros e dois centésimos por cento) em 2013 para 40,1% (quarenta inteiros e um centésimo por cento) em 2017.

Gráfico 3: Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que frequentam classes comuns, com e sem atendimento educacional especializado (AEE), ou classes especiais exclusivas – Brasil – 2017



Fonte: INEP (2017).

3.1.2. Do ano de 2018

No ano de 2018 as matrículas na educação especial chegaram ao número de 1,2 (um vírgula dois) milhão de alunos, comparado com 2014 – ano de referência do censo – o crescimento foi de 33,2% (trinta e três inteiros e dois centésimos por cento). O ensino fundamental permanece com o maior número de matrículas, 70,9% (setenta inteiros e nove centésimos por cento), e o ensino médio com maior crescimento, 101,3% (cento e um inteiros e três centésimos por cento).

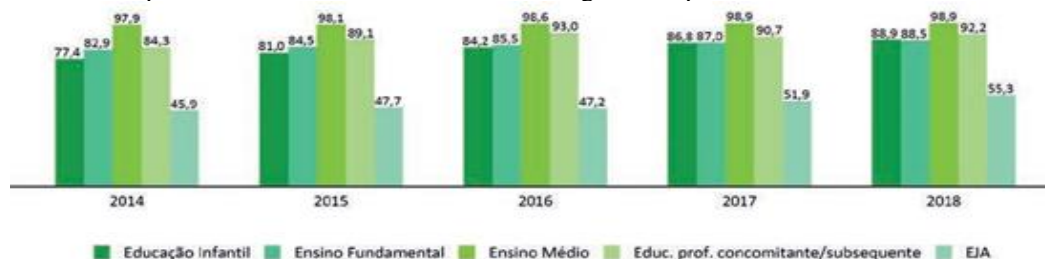
Gráfico 4: Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo etapa de ensino – Brasil – 2014 a 2018



Fonte: INEP (2018).

Quanto ao número de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades matriculados em classes comuns, todas as etapas do ensino básico, à exceção do EJA, apresentaram índices acima de 88% (oitenta e oito por cento) em 2018. A maior proporção seguiu com o ensino médio, 98,9% (noventa e oito inteiros e nove centésimos por cento) dos estudantes dessa faixa estão nessa condição. O maior crescimento proporcional, entre 2014 e 2018, também seguiu com a educação infantil, 11,5 (onze vírgula cinco) pontos percentuais.

Gráfico 5: Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns segundo etapa de ensino – Brasil – 2014 a 2018

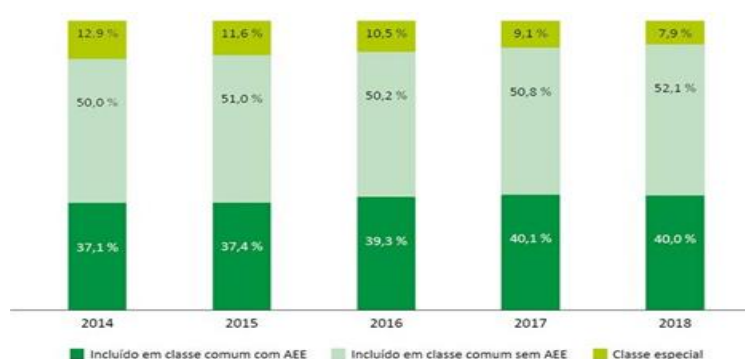


Fonte: INEP (2018).

Quando se analisa a meta do Plano Nacional de Educação referente à educação especial inclusiva, alunos de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observa-se que o percentual de alunos incluídos em classes comuns realmente cresceu, sendo em 2018 de 92,1% (noventa e dois inteiros e um centésimo por cento), porcentagem superior ao ano anterior. Contudo, apesar do

censo apresentar crescimento no número de atendimentos educacionais especializados (AEE) tendo como base 2014, de 37,1% (trinta e sete inteiros e um centésimo por cento) para 40% (quarenta por cento), esse número, na verdade, caiu comparado à 2017, que apresentou índice de 40,1% (quarenta inteiros e um centésimo por cento).

Gráfico 6: Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que frequentam classes comuns, com e sem atendimento educacional especializado (AEE) ou classes especiais exclusivas – Brasil – 2018

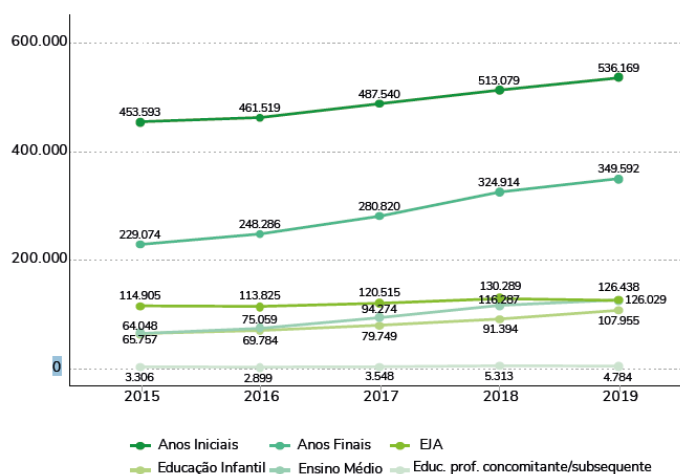


Fonte: INEP (2018).

3.2.3. Do ano de 2019

Examinando os dados agora do ano de 2019, o número de matrículas da educação especial atingiu 1,3 (um vírgula três) milhão, mantendo a média de crescimento dos anos anteriores. Quanto a comparação com o ano de 2015 o aumento foi de 34,4% (trinta e quatro inteiros e quatro centésimos por cento), o maior número de matrículas segue com o ensino fundamental, 70,8% (setenta inteiros e oito centésimos por cento), e no recorte 2015 a 2019 o ensino médio permanece com o maior crescimento, 91,7% (noventa e um inteiros e sete centésimos por cento).

Gráfico 7: Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns, ou especiais exclusivas segundo etapa de ensino – Brasil – 2015 a 2019.



Fonte: INEP (2019).

Quanto ao percentual de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades matriculados em turmas comuns, o número registrado em todas as etapas, exceção do EJA, foi superior a 89% (oitenta e nove por cento) em 2019. O ensino médio, juntamente com a educação profissional, permanece com a maior proporção de alunos incluídos, sendo o número superior a 99% (noventa e nove por cento). A faixa escolar com maior crescimento na proporção de alunos incluídos seguiu sendo a educação infantil, crescendo 10,8 (dez vírgula oito) pontos percentuais entre 2015 e 2019.

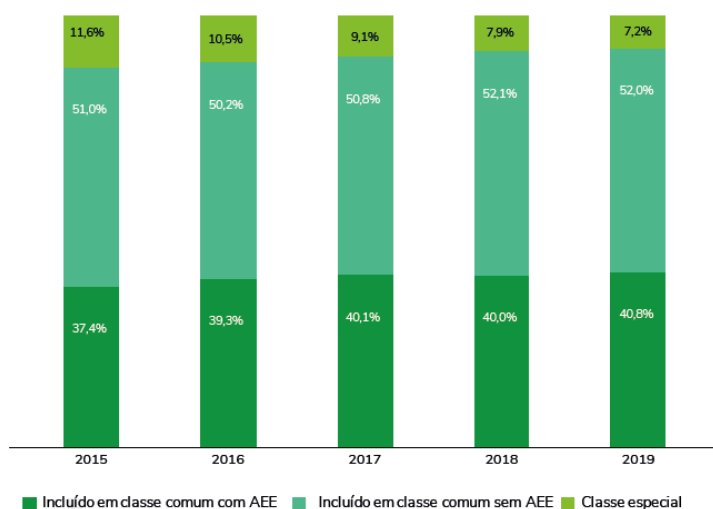
Gráfico 8: Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns segundo etapa de ensino – Brasil – 2015 a 2019



Fonte: INEP (2019).

Prosseguindo, quanto a meta do Plano Nacional de Educação, no que se refere à educação especial inclusiva na faixa dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, obtiveram crescimentos quando comparado com 2018. O número anterior era 92,1% (noventa e dois inteiros e um centésimo por cento), e passou a ser em 2019 de 92,8% (noventa e dois inteiros e oito centésimos por cento). Nesse mesmo gráfico, observa-se que também houve crescimento no número de atendimentos educacionais especializados (AEE), em 2018 eram 40% (quarenta por cento), em 2019 foram 40,8% (quarenta inteiros e oito centésimos por cento). Se a comparação é feita tendo como referência 2015, os números passam de 37,4% (trinta e sete inteiros e quatro centésimos por cento) para 40,8% (quarenta inteiros e oito centésimos por cento).

Gráfico 9: Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que frequentam classes comuns (com e sem atendimento educacional especializado) ou classes especiais exclusivas – Brasil – 2015 a 2019



Fonte: INEP (2019).

Constata-se, a partir da análise dos gráficos apresentados ao longo dos anos, que o número de alunos matriculados em classes comuns é alto, conforme determina a legislação. Contudo, menos da metade desses estudantes possuem o acompanhamento ao qual teriam direito.

Apesar de atingir a meta estipulada quanto ao número de matrículas em classes comuns, e o principal, a inserção dessas crianças e adolescentes em fase escolar, a não disponibilização de professores auxiliares mostra-se como problema latente.

Ter acompanhamento especializado é garantia legal desses alunos, no entanto, apenas 40% deles possui esse direito assegurado.

Ademais, não existe pelos dados a garantia de que realmente esse acompanhamento é efetivo, visto que o censo não consegue trazer métrica quanto ao nível de qualificação dos profissionais, e se esses são estagiários ou contratados, seja na rede pública ou privada.

Podendo, portanto, muitos desses estudantes terem seu atendimento especializado interrompido ao longo do ano letivo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo analisou a distância existente entre o disposto na legislação nacional e internacional sobre o que é direito à educação das pessoas com deficiência, e quais as garantias que um aluno PCD possui. Visou-se, com isso, exaltar a importância de um arcabouço legal, o qual permita a luta pelo acesso equitativo à educação e como a Convenção foi fundamental nesse processo.

Além disso, viu-se no primeiro tópico que o Direito Internacional resguardou o direito pleno de todos terem acesso a um sistema de ensino adequado, e a legislação nacional mostrou-se também ampla ao resguardar a criança e o adolescente em idade escolar, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação, dentre outras garantias.

Quando se falou sobre direito da PCD, na atualidade tem-se como marco fundamental a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência assinada em 2007, ratificada pelo Brasil como emenda constitucional através do Decreto Legislativo n.º 186/2008 e do Decreto Executivo n.º 6.949/09. A sua inserção deu origem a Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012, a qual estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e a Lei n.º 13.146/15, o novo Estatuto da Pessoa com Deficiência, também chamado de Lei Brasileira de Inclusão. Legislações responsáveis por garantir inclusive o professor auxiliar em sala de aula para o aluno que assim precise, como bem-visto.

Com o segundo tópico e a análise multidisciplinar, pedagógica e psicológica, pode-se entender com clareza o papel que cada profissional desempenha no sistema de ensino. Não cabe ao professor auxiliar substituir o professor titular de sala de aula, mas sim, de forma conjunta, viabilizar as atividades desempenhadas, auxiliar na concentração desse aluno, e ver sua evolução e dificuldades diárias.

Observa-se também a crescente desses alunos no sistema de educação, reflexo das garantias legais, mas também uma demonstração da responsabilidade a qual deve ser empregada. Garantir a esses alunos o acompanhamento que os é devido.

Entretanto, a medida em que crescem as matrículas em sala de aula comuns, esses alunos com deficiência não recebem o acompanhamento especializado o qual é de direito. Os números retratam mais da metade dos alunos sem a devida assistência.

Por fim, espera-se com essa pesquisa que a cada dia se conquistem mais avanços no campo da educação inclusiva, discussões como essa são primordiais para construção de material adequado, a fim de que se possa amparar gestores, famílias, membros da sociedade civil na busca por um sistema de ensino que verdadeiramente acolha essas crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em:

http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em 10 jan. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Diário Oficial da União. Brasília, 14 de setembro de 2001.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa Com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 10 jan. 2023.

CAMILO, C. **O espaço dos auxiliares**. Nova Escola, São Paulo, n. 264, p 97-98, agosto. 2013.

GARDOU, C. **As situações de deficiência no processo de escolarização: quais os grandes desafios da Europa?** Revista Lusófona de Educação. [S.l.]. v. 14, n.º 14. Fevereiro. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1104>. Acesso em: 10 jan. 2023.

GOMES, Camilla Graciella Santos; MENDES, Enicéia Gonçalves. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Rio de Janeiro. Vol. 16, n.3, p. 375-396, trimestral, 2010.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 10 jan. 2023.

LEAL. Maria Valdicelsia Soares. **Concepções do Acompanhante Terapêutico acerca da sua atuação na Rede pública municipal de ensino de Teresina**. Dissertação (mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina. 2015. Disponível em:
<https://repositorio.ufpi.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/1126/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20-%20Maria%20Valdicelsia%20Soares%20Leal.pdf?sequence=1>. Acesso em 10 jan. 2023.

MARTINS. Silvia Maria. **O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial**. 168f. Dissertação (mestrado em Educação) Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/95218/297802.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 10 jan. 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão Marco Zero - Começando Pelas Creches**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2010.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. S.l, Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 10 jan. 2023.

PRADO. Danielle Nunes Martins. **Professor de apoio: caracterização desse suporte para inclusão escolar numa rede municipal de ensino**. Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2016. Disponível em:
http://www.uel.br/pos/ppedu/images/stories/downloads/dissertacoes/2016/2016_-_PRADO_Danielle_Nunes_Martins.pdf. Acesso em 10 jan. 2023.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. Dissertação do programa de Pós-graduação em Ed. Esp. da Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2012. Disponível em:
<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3103/4352.pdf?sequence=1>. Acesso em 10 jan. 2023.

ZERBATO, Ana Paula. **O papel do professor de educação especial na proposta do coensino**. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Educação Especial do Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. São Paulo. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3163/5941.pdf?sequence=1&isAllowed=>. Acesso em 10 jan. 2023.

THE NEW YORK CONVENTION ON PEOPLE WITH DISABILITIES AND THE SITUATION OF THE ASSISTANT TEACHER FOR PWD STUDENTS IN THE BRAZILIAN EDUCATION NETWORK: 2017 TO 2019

ABSTRACT

The International Convention on the Rights of Persons with Disabilities (PCD) proved to be a historic milestone in the advancement of social equity. To implement the right to education, the role of an assistant teacher is provided for, which has been innovatively renewed. Thus, the objective of this work is to analyze the professional guarantee of specialized support for students with disabilities. Using bibliographical research and observations, we came to the conclusion that even with the legal guarantee, there is a lack of greater regulation on the qualification of this professional as well as his real insertion in the classroom.

Keywords: Human Rights. Right to education. Person with Disability. Assistant professor.